

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN
LOISIR, CULTURE, TOURISME

PAR

MYRIAM BEAUREGARD

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE
SCOLAIRE AXÉ SUR LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

SEPTEMBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Au cours de la dernière décennie, le décrochage scolaire est devenu un phénomène social inquiétant, en raison tout à la fois du nombre considérable de jeunes qu'il implique et des répercussions économiques et sociales néfastes qu'il engendre.

Au fil des ans, différents programmes furent donc instaurés dans l'espoir de réduire l'ampleur de ce phénomène. Peu de programmes ont cependant tenté d'utiliser les activités parascolaires comme moyen de prévention du décrochage scolaire. Pourtant, la littérature tend à démontrer que la participation à ces activités est associée à des attitudes et des comportements favorables à la persévérance scolaire. Au nombre de ceux-ci figurent une perception positive de soi et du milieu scolaire, un niveau élevé de motivation à fréquenter l'école, un faible taux d'absentéisme scolaire, ainsi que des résultats académiques satisfaisants.

Dans cette perspective, le principal objectif de cette étude exploratoire consistait à élaborer un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. Pour ce faire, un programme préliminaire fut d'abord expérimenté, dans le but d'évaluer sa capacité d'agir sur les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire. Le programme préliminaire fut par la suite soumis à une évaluation auprès d'intervenants en décrochage et d'animateurs de loisir qui visait, cette fois, à jauger le réalisme du dit programme.

En dépit du nombre restreint de sujets ayant pris part à l'expérimentation, les résultats incitent à croire en la pertinence du programme pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire, et ce particulièrement chez les décrocheurs potentiels du profil «au cœur de l'adolescence type».

En ce qui a trait aux décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», les résultats ont révélé qu'à lui seul, le programme ne semble pas en mesure d'agir sur la principale cause d'abandon que constitue, pour ces étudiants, le faible rendement scolaire.

Pour sa part, l'évaluation tend à démontrer le réalisme du programme préliminaire, puisque la majorité des énoncés devraient, de l'avis des juges, être conservés dans leur forme initiale. Néanmoins, les principaux constats se dégageant de l'expérimentation et de l'évaluation du programme préliminaire ont mis en évidence la nécessité d'apporter certaines modifications, dans l'espoir d'accroître l'efficacité et la faisabilité du programme dans sa forme définitive.

Table des matières

Liste des Tableaux	vii
Liste des Figures	viii
Remerciements	ix
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE PREMIER: CONTEXTE THÉORIQUE	 5
1- LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	6
1.1- Évolution de l'abandon scolaire au Québec	6
1.2- Les modèles explicatifs du décrochage scolaire	14
1.3- Le processus de l'abandon scolaire	19
1.4- Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire	22
1.5- Profils de décrocheurs	44
1.6- Les programmes de prévention au décrochage scolaire	48
2- LES BÉNÉFICES ATTRIBUÉS AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	51
2.1- Évolution des activités parascolaires dans les écoles québécoises	52
2.2- Définition et objectifs des activités parascolaires	55
2.3- Les bénéfices retirés de la participation aux activités parascolaires	58
2.4- Limites des recherches sur les activités parascolaires	67
2.5- Conditions favorisant la participation et le succès des activités parascolaires	68
2.6- Contribution des activités parascolaires à la prévention du décrochage scolaire ..	71
3- OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	72
3.1- Expérimentation du programme préliminaire	72
3.2- Évaluation par les juges du programme préliminaire	74
 CHAPITRE II: MÉTHODOLOGIE	 76
4- EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE	77
4.1- Les sujets de recherche	77
4.2- Description du programme préliminaire	80
4.3- Déroulement de l'expérimentation	81
4.4- Les instruments de mesure	83
5- ÉVALUATION PAR LES JUGES DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE	90
5.1- Recrutement des juges	90
5.2- Les instruments de mesure	91

Table des matières

CHAPITRE III: RÉSULTATS	93
6- ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE	94
6.1- Méthodes d'analyse des données de l'expérimentation	94
6.2- Présentation des résultats provenant des données quantitatives de l'expérimentation	99
6.3- Présentation des résultats provenant des données qualitatives de l'expérimentation	112
7- ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION PAR LES JUGES DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE	117
7.1- Méthodes d'analyse des données de l'évaluation	117
7.2- Présentation des résultats provenant des données quantitatives de l'évaluation ...	118
7.3- Présentation des résultats provenant des données qualitatives de l'évaluation	123
CHAPITRE IV: DISCUSSION DES RÉSULTATS	132
8- DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE	133
8.1- Analyse des principaux constats découlant de l'expérimentation	133
8.2- Analyse des modifications majeures proposées dans le cadre de l'évaluation	137
9- LIMITES DE LA RECHERCHE	144
9.1- Limites de l'expérimentation du programme préliminaire	144
9.2- Limites de l'évaluation du programme préliminaire par les juges	145
10- PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AXÉ SUR LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES	146
CONCLUSION	159

Liste des Figures

Figure

1	Taux annuel d'abandon scolaire au Québec, 1972-1984	9
2	Probabilité d'abandonner le secteur des Jeunes sans diplôme au Québec, 1975-1991	10
3	Modèle explicatif de l'abandon scolaire de Lévesque et West (1986)	18
4	Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'individu	24
5	Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'environnement familial et social de l'étudiant	32
6	Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés au milieu scolaire	36
7	Relations entre les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire	43
8	Hypothèses de la recherche	75
9	Moyennes de l'indice d'estime de soi par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant et après le programme	103
10	Moyennes de l'indice de perception du milieu scolaire par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant et après le programme	105
11	Moyennes de l'indice de motivation scolaire par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme	106
12	Moyennes du nombre de périodes d'absence par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme	108
13	Moyennes des résultats scolaires par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme	109

Liste des Tableaux

Tableau

1	Modèles explicatifs du décrochage scolaire	16
2	Comparaison des typologies de décrocheurs de Violette et de Charest	45
3	Mesure des variables de la recherche	84
4	Sous dimensions du questionnaire sur la perception du milieu scolaire	88
5	Résultats obtenus par les sujets au pré-test et au post-test	100
6	Résultats obtenus par les sujets avant, pendant et après le programme	101
7	Variations enregistrées par les sujets pendant et après le programme	102
8	Changements observés sur les variables selon le sens des hypothèses	111

Remerciements

Dans un premier temps, nous désirons remercier les personnes qui, à l'école secondaire l'Escale de Louiseville, ont permis la réalisation de cette recherche. Que ce soit M. Gratien Landry, directeur intérimaire, qui a autorisé le projet, Mme Anne Diamond, intervenante en décrochage, qui en a assumé la supervision ou alors Mme Isabelle Grenier, stagiaire en éducation spécialisée, qui a pris en charge l'animation du comité organisateur de «Fort Escale». Nos remerciements s'adressent aussi aux étudiants qui ont accepté de participer au programme qui leur était destiné. Sans leur implication, il aurait été impossible de mener à terme cette recherche.

Nous souhaitons également remercier les personnes qui ont participé à la validation du programme préliminaire. Leurs commentaires se sont avérés un support précieux lors de l'élaboration du programme définitif.

Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence la collaboration financière d'Emploi et Immigration Canada (Réseau Mauricie-Bois-Francs), qui a permis l'expérimentation du programme préliminaire.

Nous tenons aussi à exprimer notre reconnaissance à M. Gaétan Ouellet, professeur au département des Sciences du loisir, qui a hérité de la direction de ce mémoire. Son support constant, ses commentaires pertinents, sa grande disponibilité et sa croyance en l'utilité de cette démarche ont contribué à entretenir la motivation de l'auteure dans les moments difficiles.

Nous désirons également remercier toutes les personnes qui ont manifesté de l'intérêt à l'égard de cette recherche, que ce soit par leurs critiques ou simplement par leur soutien moral.

Enfin, nos remerciements s'adressent de façon particulière à Pierre Arseneault, pour sa compréhension et les encouragements qu'il nous a prodigué tout au long de ces trois années, ainsi qu'à ma fille Audréane, pour la patience et la solidarité dont elle a fait preuve à mon endroit.

Introduction

Le phénomène du décrochage scolaire constitue, de l'avis de plusieurs, un des signes les plus manifestes que l'école secondaire ne répond plus aux aspirations et aux besoins de bon nombre de ses étudiants. Cette désertion massive des jeunes québécois témoigne de leur mécontentement grandissant à l'endroit d'un système scolaire qui fut pourtant instauré au prix de nombreux sacrifices sociétaux.

Quoique présent dans notre société depuis plusieurs années, l'ampleur prise par le phénomène de l'abandon scolaire au cours de la dernière décennie questionne et préoccupe tout à la fois. À ce propos, les statistiques diffusées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1991a) révèlent que la probabilité de quitter le système scolaire avant l'obtention du diplôme d'études secondaires a considérablement diminué depuis 1975, passant de 49% à 27% dix ans plus tard. Là où le bât blesse cependant, c'est que cette probabilité d'abandon a connu une augmentation notable de plus de 8% entre 1985 et 1986, pour se maintenir depuis aux environs de 35%.

La publication de ces statistiques, pour le moins inquiétantes, a certes contribué à faire du décrochage scolaire une des principales préoccupations de nos gouvernements. Devant l'acuité du problème, d'importantes subventions fédérales et provinciales furent injectées, au cours de la dernière décennie, dans l'espoir d'accroître la persévérance scolaire des jeunes étudiants.

Ces argents ont notamment eu pour effet d'initier la mise en oeuvre de programmes de prévention du décrochage scolaire. Pour l'essentiel, ces programmes s'efforcent d'agir sur les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire mis en lumière par la littérature scientifique, soit les facteurs liés à l'étudiant, ceux liés à l'environnement familial et social et ceux liés au milieu scolaire.

Quoique parvenant difficilement à établir des liens réels de causalité, des études américaines ont démontré que la participation aux activités parascolaires est associée à une perception positive de soi et du milieu scolaire, à un niveau élevé de motivation à l'endroit de la fréquentation scolaire, à des résultats scolaires satisfaisants, ainsi qu'à un faible taux d'absentéisme scolaire.

Nonobstant les apports favorables que la pratique en milieu scolaire et la littérature scientifique leur attribuent, peu de programmes ont cherché à utiliser les activités parascolaires à des fins de prévention de l'abandon scolaire. En outre, les intervenants en décrochage qui ont recours à ces activités agissent dans bien des cas de façon intuitive, sans qu'un rationnel scientifique sous-tende véritablement leur démarche. Enfin, peu de recherches se sont efforcées de mesurer, chez les décrocheurs potentiels, les retombées psychologiques et scolaires résultant de la participation à une activité parascolaire.

Dans cette perspective, l'objectif de la présente étude consistera donc à **élaborer un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires**. Pour ce faire, deux méthodes seront retenues, soit une expérimentation en milieu scolaire et une évaluation du programme par des experts.

Pour l'essentiel, l'expérimentation tentera d'évaluer la pertinence du programme préliminaire pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire. L'évaluation du programme préliminaire par des intervenants en décrochage et des animateurs de loisir s'efforcera, pour sa part, de jauger le réalisme du dit programme.

Dans l'espoir d'atteindre ces objectifs, une revue de la littérature scientifique abordant, d'une part, la problématique du décrochage scolaire et, d'autre part, les bénéfices procurés par la participation aux activités parascolaires sera effectuée à l'intérieur du premier chapitre.

Puis, étayé par la littérature scientifique, la version préliminaire du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires sera soumise à une expérimentation, de même qu'à une évaluation auprès d'experts. Les éléments inhérents à ces deux méthodes seront exposés à l'intérieur du deuxième chapitre.

Les résultats recueillis lors de l'expérimentation et de l'évaluation du programme préliminaire seront présentés dans le cadre du troisième chapitre. Les principaux constats se dégageant de ces deux méthodes feront, par la suite, l'objet d'une brève discussion qui visera à mettre en évidence les modifications requises afin d'accroître l'efficacité et la faisabilité du programme. La version définitive du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires viendra clore le quatrième chapitre.

Enfin, le cinquième chapitre traitera des principales conclusions de cette recherche, en plus de proposer des orientations qui pourraient être reprises par les chercheurs que ce domaine d'étude intéresse.

Chapitre premier

Contexte théorique

Ce chapitre procédera, dans un premier temps, à la recension des écrits traitant des principaux éléments constitutifs de la problématique du décrochage scolaire. Par la suite, les bénéfices psychologiques et scolaires retirés de la pratique d'une activité parascolaire seront abordés. Enfin, la présentation des objectifs et des hypothèses qui orienteront cette recherche clôturera ce premier chapitre.

1- LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

1.1- Évolution de l'abandon scolaire au Québec

Loin d'être récent dans notre société, le phénomène du décrochage scolaire a fluctué au rythme des différents contextes économiques et politiques qui ont animé le Québec au fil des ans. Une analyse des données gouvernementales en matière d'abandon scolaire permet de tracer l'évolution, depuis les années cinquante, de la scolarisation et de son pendant que constitue le décrochage scolaire des jeunes québécois.

1950-1960 Sous-scolarisation des Québécois

Le système d'éducation qui prévalait au Québec avant les années soixante prenait assises sur des fondements établis par le clergé au siècle précédent (Faure, 1983). Ainsi, au tournant des années cinquante, l'éducation était résolument élitiste, puisque seuls les mieux nantis de la société avaient accès aux études supérieures (Savard, 1992). En revanche, les enfants issus de la classe populaire se voyaient réduits à recevoir une simple formation de niveau primaire (Dandurand, 1990). À ce propos, les résultats d'une étude menée dans les années cinquante par Tremblay (1954, voir Dandurand, 1990) sont des plus éclairants, puisqu'ils révèlent que plus de 40% des jeunes garçons

francophones abandonnaient l'école avant la fin de la scolarité primaire. En somme, ces données illustrent l'important retard enregistré par le Québec en matière de scolarisation sous le règne de Duplessis (Savard, 1992).

1960-1985 Scolarisation massive des jeunes québécois

L'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Lesage, en 1960, témoignait d'un profond désir de renouveau et initia une ère de changements sans précédent dans l'histoire de la société québécoise. À cet égard, la réforme en profondeur du système d'éducation, devenu sclérosé et désuet, fut certes une des pierres angulaires de la Révolution tranquille (Faure, 1983). Animés par l'espoir de voir le Québec joindre les rangs des nations les plus évoluées au plan social et économique, les dirigeants politiques ont fait de l'éducation leur priorité sociale (Savard, 1992).

Dans cette perspective, le gouvernement Lesage procédait, en 1964, à l'étatisation du système scolaire québécois par la création du ministère de l'Éducation. Du même souffle, les polyvalentes, les Collèges d'enseignement général et professionnel et le réseau de l'Université du Québec furent instaurés, rendant ainsi l'éducation accessible à tous les jeunes québécois, quelles que soient leurs conditions socio-économiques ou leur situation géographique (Faure, 1983).

Au demeurant, afin d'inciter un plus grand nombre d'étudiants à terminer leurs études secondaires, la loi sur l'instruction publique fut modifiée de manière à rendre obligatoire la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans*.

* Cette même loi fut de nouveau modifiée en 1989, de manière à majorer l'âge de la fréquentation obligatoire à 16 ans.

Force est de constater que cette refonte en profondeur du système scolaire québécois a porté ses fruits, puisque le niveau de scolarisation de la population s'est considérablement accru dans les années qui ont suivies. En effet, les données du recensement de 1971 révèlent que 83,6% des jeunes âgés entre 15 et 24 ans avaient minimalement atteint un niveau de scolarité équivalent à la neuvième année (secondaire 3), alors que cette proportion dépassait à peine les 50% dix ans auparavant (Maisonneuve, 1984).

Mais en dépit de l'obligation légale de demeurer à l'école jusqu'à la complétion de la scolarité secondaire, le phénomène de l'abandon scolaire est néanmoins demeuré présent dans les écoles québécoises (Berthelot, 1992). À ce propos, les premières données statistiques s'efforçant de quantifier le phénomène sont apparues au tournant des années soixante-dix. En effet, *«il a d'abord fallu que l'école secondaire soit vraiment accessible, puis qu'elle soit largement fréquentée, avant que l'on ne s'inquiète des celles et de ceux qui la quittaient avant terme»* (Berthelot, 1992, p. 77).

La Figure 1 présente donc les taux annuels d'abandon scolaire enregistrés par le ministère de l'Éducation du Québec (voir Lévesque & West, 1986) entre 1972 et 1984. La lecture de cette figure illustre que les taux de décrochage les plus élevés furent enregistrés dans la première moitié de la décennie soixante-dix. Cependant, on assiste à partir de 1975, à une diminution importante et constante des taux de décrochage scolaire au Québec, qui sont passés de 14.3% en 1974-75 à 8% en 1983-84.

Les résultats de la Figure 2 convergent dans le même sens, puisqu'ils nous apprennent que la probabilité d'abandonner le secteur des Jeunes sans diplôme s'est considérablement amoindrie entre 1975 et 1985, passant de 47,9% à 27,2% dix ans plus tard.

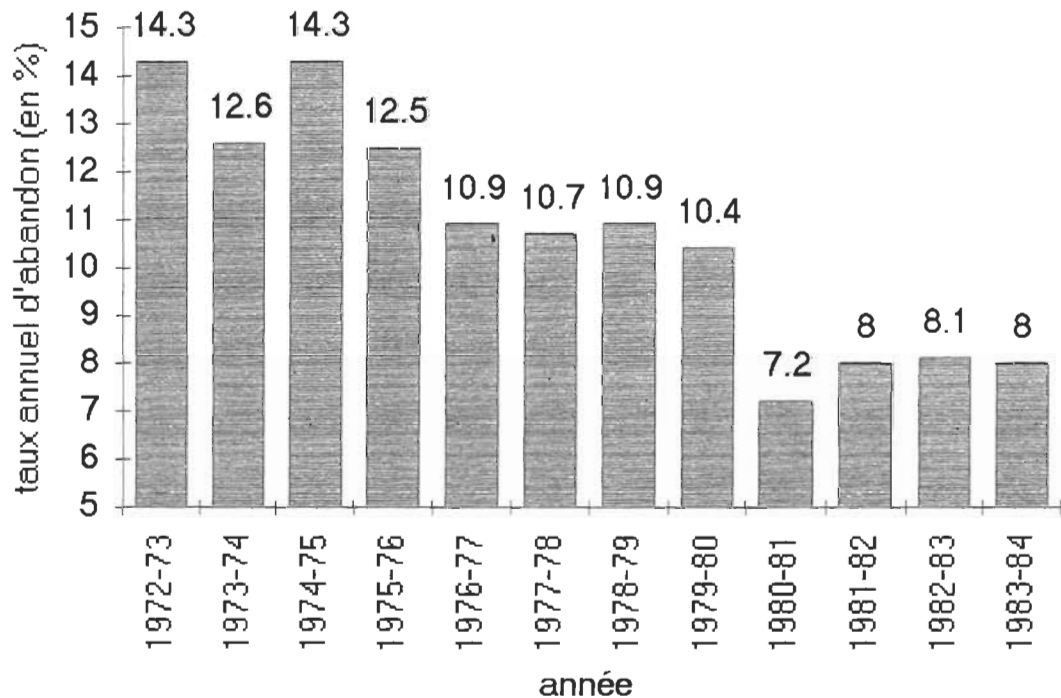


Figure 1. Taux annuel d'abandon scolaire au Québec, 1972-1984.

Tiré de Lévesque et West, 1986.

Il convient de noter que la disparité importante observée entre le taux annuel d'abandon (12,51%) et la probabilité d'abandonner le secteur des Jeunes sans diplôme (47,9%) pour l'année de référence 1975, est attribuable à l'introduction, par le MEQ, d'une nouvelle définition du décrochage scolaire et à la modification des méthodes de dénombrement du phénomène (Roy, 1992).

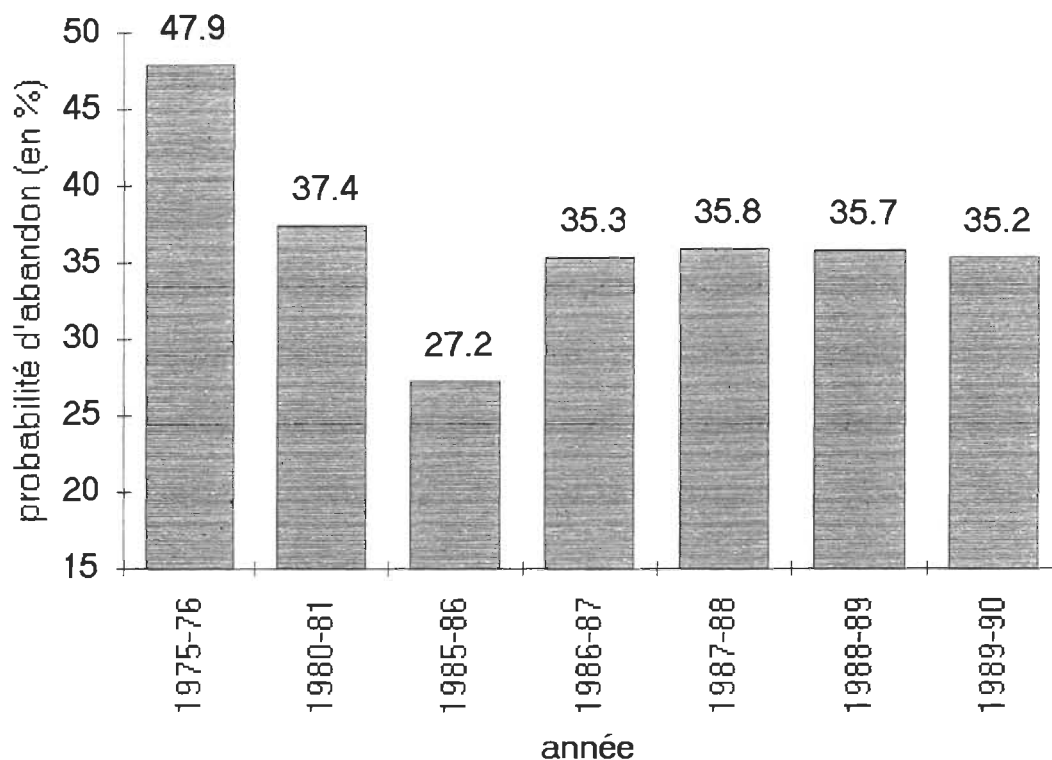


Figure 2. Probabilité de quitter le secteur des Jeunes sans diplôme au Québec, 1975-1991.

Tiré de Ministère de l'Éducation du Québec, 1991.

La nouvelle définition élaborée par le MEQ considère comme un décrocheur l'élève qui

est inscrit au Secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme secondaire et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalités et départs du Québec) ne sont donc pas inclus au nombre des abandons (MEQ, 1991a, p. 36.).

Depuis l'instauration de cette définition, la non obtention du diplôme d'études secondaires s'avère donc le principal critère d'identification des décrocheurs scolaires. En souhaitant systématiser la comptabilisation des abandons scolaires, le MEQ a toutefois élargi considérablement la notion

de décrochage, autrefois perçue comme un geste de mésadaptation scolaire (Roy, 1992). Ainsi, qu'il s'agisse des décrocheurs ayant choisi de compléter leur scolarité à l'éducation des adultes ou alors des étudiants qui obtiennent des diplômes décernés par des écoles spécialisées (cuisine, secrétariat, mécanique, etc), tous sont dorénavant considérés décrocheurs au regard du MEQ.

De façon concise, les écarts notables observés entre les statistiques portant sur les taux annuels d'abandon et celles visant à estimer la probabilité d'abandonner le secteur des Jeunes sans diplôme, sont essentiellement attribuables aux modifications survenues dans la définition du décrochage scolaire, ainsi que dans les méthodes permettant de quantifier le phénomène.

Dans un autre ordre d'idée, la conjoncture économique favorable qui régnait, au cours des années soixante-dix, a procuré plusieurs emplois bien rémunérés aux personnes peu scolarisées (Conseil permanent de la jeunesse, (CPJ) 1992). Ces emplois ont assuré aux décrocheurs une qualité de vie comparable aux personnes possédant une formation scolaire de niveau secondaire. Ainsi, *«même sans diplôme d'études secondaires, on pouvait assez facilement s'intégrer professionnellement et socialement; l'abandon scolaire avait donc des conséquences bénignes»* (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, p. 7).

En définitive, le décrochage scolaire était perçu, durant cette période, comme un geste isolé et déviant, dont les répercussions négatives se trouvaient rapidement contrées par la situation économique qui prévalait à l'époque (Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993)

1985-1995 Le décrochage scolaire, priorité sociale

Du geste marginal qu'il était dans les années soixante-dix, le décrochage scolaire est devenu, au cours de la dernière décennie, un phénomène social préoccupant en raison, d'une part, du nombre considérable de jeunes qu'il implique et, d'autre part, des répercussions économiques et sociales inquiétantes qu'il engendre (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC, 1991).

Dans un premier temps, il appert que la probabilité d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme a connu une augmentation notable de 8% entre les années 1985 et 1986, pour se maintenir depuis aux environs de 35% (MEQ, 1991b) (voir Figure 2). Maisonneuve (1989) a identifié certains facteurs découlant des politiques et des mesures administratives dont s'est pourvu le MEQ au cours de la décennie quatre-vingt, susceptibles d'expliquer cette hausse considérable de la probabilité d'abandonner l'école sans diplôme depuis 1986. Cette augmentation *«coïncide avec le relèvement à partir de 1982 du seuil de passage de 50% à 60%, ainsi qu'avec la hausse des préalables exigés en formation professionnelle à la suite de la réforme mise en place depuis 1986»* (Langevin, 1994, p. 20).

En second lieu, les transformations importantes qui se sont opérées sur le marché de l'emploi, au cours de la décennie quatre-vingt, ne sont pas sans incidence sur l'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs (Hrimech et al. 1993). En effet, l'informatisation massive des entreprises entraîne la mise à pied des employés effectuant un travail de manoeuvre, en plus de nécessiter l'embauche d'une main-d'oeuvre possédant des connaissances académiques spécialisées (Langevin, 1994; Rumberger, 1987).

Dans cette perspective, Emploi et Immigration Canada estime «*qu'à partir du milieu des années 1980, le nombre des emplois nécessitant les qualifications de travailleuses et de travailleurs qui n'ont pas terminé le secondaire, passera de près de la moitié (45,3%) à un tiers (32,8%) de l'ensemble des emplois offerts*» (Moisset & Toussaint, 1992, p. 49). Dans l'avenir plus qu'aujourd'hui, les décrocheurs se verront donc confinés à occuper des emplois peu spécialisés, mal rémunérés et offrant peu de stabilité.

En conclusion, la hausse à la fois subite et substantielle des taux de décrochage scolaire enregistrée depuis 1985, conjuguée au relèvement des exigences académiques requises pour l'obtention d'un emploi, au cours de cette même période, n'est pas sans inquiéter les différents acteurs sociaux. En effet, ceux-ci sont de plus en plus conscients que la sous-scolarisation des générations montantes risque de constituer un frein, tant à l'avancement économique et social de la société québécoise, qu'au développement intégral des individus qui la composent.

Devant l'acuité du problème, le gouvernement fédéral a investi plusieurs millions de dollars à la fin des années quatre-vingt dans le projet «L'école avant tout» destiné à contrer l'abandon scolaire. En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec octroyait, quant à lui, une imposante enveloppe de 42 millions de dollars aux commissions scolaires, dans l'espoir de réduire à 20% le nombre de décrocheurs du secondaire d'ici 1997.

Les recherches conduites grâce à l'appui financier des gouvernements et des entreprises privées ont permis de faire la lumière sur les différents éléments constitutifs de cette problématique, ainsi que d'instaurer des programmes destinés aux décrocheurs potentiels.

1.2- Les modèles explicatifs du décrochage scolaire

Depuis les années cinquante, différentes approches ont été élaborées afin d'expliquer la dynamique en cause dans la problématique de l'abandon scolaire. L'analyse des différents modèles explicatifs donne à penser que le rôle et l'importance attribués aux différents facteurs de prédisposition au décrochage, varient considérablement selon la perspective à laquelle adhère l'auteur.

Ainsi, le modèle proposé par Cervantes (1965) (voir Tableau 1) met en relief trois catégories de facteurs de prédisposition au décrochage scolaire, soit ceux liés aux caractéristiques personnelles de l'étudiant, ceux liés à l'environnement familial et social de ce dernier et, enfin, ceux liés au milieu scolaire.

Les facteurs de prédiction présentés par Cervantes furent abondamment repris par la littérature, et plusieurs études en ont corroboré la validité. Au cours des dernières années cependant, un nombre grandissant d'auteurs ont remis en question les facteurs de prédisposition liés au milieu scolaire présentés par Cervantes (1965), alléguant que ceux-ci reflètent davantage des comportements et des attitudes de l'étudiant, que des caractéristiques du milieu scolaire propres à favoriser le décrochage des étudiants qui le fréquentent (Langevin, 1994).

De fait, d'aucuns estiment que *«cette analyse de la problématique jette tout l'odieux du décrochage sur l'adolescent et son environnement immédiat; n'est-ce pas là une manière de décharger le milieu scolaire de sa part de responsabilité à l'intérieur de cette problématique ?»* (Lévesque & West, 1986, p. 11).

Dans cette perspective, quelques études ont donc tenté d'analyser la qualité du milieu de vie scolaire, telle que perçue par les élèves, en tant que principal facteur explicatif de l'abandon scolaire. La recherche conduite en 1975 par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) sous l'appellation "L'école abandonnée" fait figure de proue en ce domaine, et mérite par conséquent qu'on s'y attarde plus longuement. Les principaux éléments visés par la recherche concernaient la finalité, le fonctionnement et le climat de l'école. Les résultats obtenus se sont avérés des plus révélateurs, puisqu'ils nous apprennent que les élèves, qu'ils soient persévérants ou non, sont règle générale peu satisfaits de leur milieu scolaire (FCSCQ, 1975).

Bien que cette étude ne visait pas l'élaboration d'un modèle explicatif du décrochage, les résultats ont néanmoins alimenté plusieurs auteurs depuis sa parution, il y a maintenant vingt ans.

Tableau 1

Modèles explicatifs du décrochage scolaire

Auteur du modèle	Facteurs liés à l'individu	Facteurs liés au milieu familial et social	Facteurs liés à l'école
Cervantes (1965)	<ul style="list-style-type: none"> - Ressentiment envers l'autorité (familiale, scolaire, policière, etc). - Faible estime de soi. - Faible capacité de gratification différée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parents inconsistants dans l'affection et la discipline qu'ils procurent aux enfants. - Situation familiale peu heureuse. - Père absent ou peu présent auprès des enfants. - Parents sous-scolarisés. - Famille ayant un faible réseau social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retards scolaires en lecture et mathématiques. - Échecs et retards scolaires nombreux. - Absentéisme scolaire élevé. - Rendement scolaire en deçà du potentiel. - Faible implication dans les activités parascolaires. - Changements fréquents d'écoles. - Comportements problématiques qui nécessitent des mesures disciplinaires. - Faible sentiment d'appartenance à l'école.
Langevin (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Lieu de contrôle stable et externe. - Difficulté à socialiser avec les autres étudiants. - Faible participation aux activités parascolaires. - Faible estime de soi. - Intérêt pour les matières concrètes. - Hostilité face à l'autorité. - Perception négative de l'école. - Échecs et redoublements scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu économique défavorisé. - Distance culturelle entre l'école et la famille. - Parents peu scolarisés. - Peu d'aide des parents pour faire les devoirs. - Présence de décrocheurs dans la fratrie. - Scolarisation peu valorisée par le milieu familial et social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat scolaire froid et impersonnel. - Climat ne favorisant pas l'appartenance des jeunes à l'école. - Aliénation des jeunes face à l'école. - Ennui des jeunes à l'école. - Absence de contrôle des enseignants face au contenu pédagogique. - Démotivation et désinvestissement des enseignants. - Politiques scolaires peu favorables à la persévérance scolaire.

Par ailleurs, les modèles de Lévesque et West (1986) et de Langevin (1994) ont tenté d'aborder la problématique du décrochage dans une perspective holistique. Leurs modèles respectifs présentent donc les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire, de même que les relations unissant ces facteurs entre eux. Ces interactions sont d'ailleurs clairement représentées à l'intérieur de la schématisation de Lévesque et West (1986) (voir Figure 3).

Le modèle de Lévesque et West (1986) contient cependant des faiblesses au chapitre des assises théoriques ayant servi à sa construction. De plus, la lecture du texte de Lévesque et West (1986) révèle que les facteurs liés au milieu scolaire explicités dans le cadre du texte, ne concordent pas avec ceux présentés dans le schéma que les auteurs ont fait du modèle. En effet, les facteurs liés au milieu scolaire qui sont illustrés à l'intérieur du schéma concernent l'organisation de l'école, les programmes, les approches pédagogiques, le climat, etc. Or, les explications que le texte donne de ces facteurs portent davantage sur le vécu scolaire de l'étudiant (absentéisme, échecs, retards, etc). À l'instar de celui de Cervantes (1965), le modèle de Lévesque et West (1986) semble minimiser l'incidence du milieu scolaire dans la problématique du décrochage.

Le modèle de Langevin (1994) (voir Tableau 1) nous apparaît le plus complet des trois modèles présentés. En effet, celui-ci couvre les principaux facteurs de prédisposition au décrochage et les explications de l'auteure permettent de bien saisir les relations qui les unissent. La critique que l'auteure fait du milieu scolaire est étayée par les résultats des recherches récentes portant sur les caractéristiques des écoles efficaces, et elle tend à démontrer que l'école joue un rôle déterminant dans la problématique du décrochage. On peut cependant reprocher à l'auteure de ne pas avoir élaboré de schéma permettant de visualiser rapidement les relations unissant les principaux facteurs de prédisposition entre-eux.

Pour les fins de la présente recherche, le modèle explicatif du décrochage retenu sera donc celui de Langevin (1994). La représentation schématique de Lévesque et West (1986) sera néanmoins conservée, en y apportant les modifications requises afin que le schéma soit conforme au modèle de Langevin (1994).

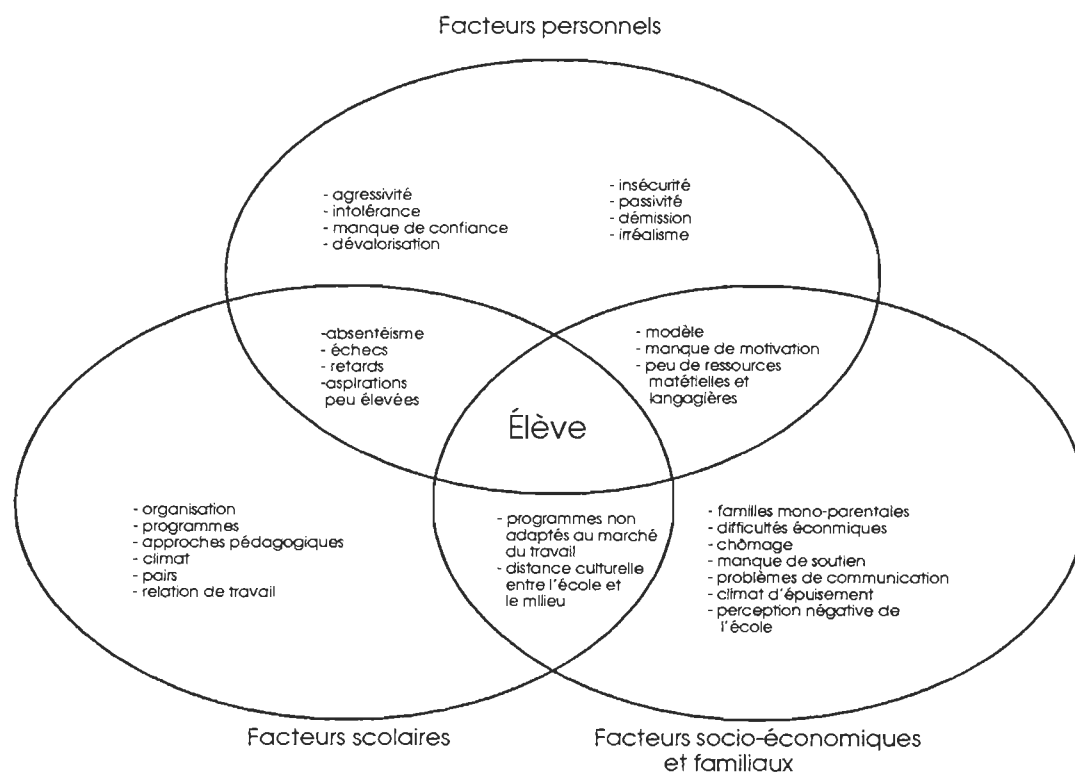


Figure 3. Modèle explicatif de l'abandon scolaire de Lévesque et West (1986)

Enfin, Rumberger (1987) croit que certains éléments devraient être inclus dans un modèle explicatif du décrochage, afin de permettre une compréhension globale et complète du phénomène. Au nombre de ces éléments figurent le processus du décrochage, les facteurs de prédisposition à l'abandon scolaire et les relations qui les unissent, une typologie des décrocheurs, de même que les programmes susceptibles de favoriser la persévérance des étudiants. Ces éléments constitutifs de la problématique du décrochage scolaire seront donc repris plus à fond dans les pages qui suivent.

1.3- Le processus de l'abandon scolaire

Des études menées auprès d'élèves ayant quitté l'école depuis peu tendent à démontrer que le décrochage scolaire est un phénomène davantage évolutif qu'explosif (Violette, 1991; Charest, 1980). Ainsi, *«l'abandon résulte beaucoup plus souvent d'un processus enclenché depuis plusieurs années que d'un événement récent isolé»* (Royer, Moisan, St-Laurent, Giasson, & Boisclair, 1992, p. 15).

Les résultats de Violette (1991) convergent en ce sens, puisqu'ils nous apprennent que plusieurs décrocheurs amorcent leur réflexion à l'âge de 14 ou 15 ans, mais ce n'est qu'à l'âge de 16 ans ou plus que la majorité d'entre eux (74% en 1988-89) prennent la décision de quitter l'école (MEQ, 1991b). C'est donc dire que pour l'année de référence 1988-89, environ 24 % des décrocheurs ont été considérés illégaux aux yeux de la Loi sur l'instruction publique du Québec (MEQ, 1991b). Cette dernière stipule en effet à l'article 256 que ;

Tout enfant doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier de l'année scolaire suivant celle où il atteint l'âge de 6 ans, jusqu'au dernier jour de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans, ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministère, selon la première éventualité (MEQ, 1991b, p. 9).

Pour l'essentiel, la majorité des décrocheurs québécois demeurent donc dans le système scolaire aussi longtemps que la législation le prévoit.

Par ailleurs, la période de réflexion précédant l'abandon définitif de l'école est appelée décrochage psychologique (drop-in). Tout au long de cette période, l'étudiant est identifié comme étant un décrocheur potentiel. Pour les fins de la présente recherche, la définition adoptée pour désigner ces élèves sera celle du ministère de l'Éducation du Québec (voir Delisle, 1988). Ainsi, l'étudiant considéré décrocheur potentiel sera celui qui :

- A- à cause de l'influence de facteurs personnels, sociaux, familiaux et/ou scolaires, est plus susceptible qu'un autre élève d'abandonner prématurément ses études ;
- B- est à l'étape de l'abandon psychologique ;
- C- par sa façon de penser et d'agir, consciemment ou non, se dirige vers un cul-de-sac scolaire. Sans aide, les opportunités qui lui restent sont de quitter ou d'être expulsé du système scolaire.

Cette définition induit, dans un premier temps, que plusieurs facteurs interviennent dans le processus du décrochage scolaire. À ce propos, Grandmaison et Bourbeau (1975, voir Miron, 1993) mentionnent que même si leur étude *«laisse entrevoir qu'il y a presque toujours une cause déclenchante de l'abandon, elle indique néanmoins que l'abandon est un processus qui se développe graduellement à partir de causes multiples et interreliées»* (Miron, 1993, p. 117).

Mais au-delà des facteurs explicatifs de l'abandon scolaire, la définition du MEQ insiste également sur la dimension psychologique particulière qui caractérise cette période. Ainsi, pour plusieurs étudiants, le processus du décrochage scolaire est vécu comme un moment d'anxiété et de stress intenses (CEIC, 1991; Delisle, 1988). En effet, cette période de réflexion met en évidence les insuccès vécus par l'étudiant depuis le primaire, de même que les attentes que le système scolaire n'est pas parvenu à combler (Delisle, 1988).

En dernier lieu, la définition du MEQ fait mention d'attitudes et de comportements qui nuisent considérablement à la poursuite des études. À ce propos, les phases du processus du décrochage identifiées par Cuellar et Cuellar (1990, voir Langevin, 1994) illustrent

à la fois des attitudes (besoins pas comblés, élève pas intéressé, frustré, qui n'aime pas [ses enseignants]), des comportements (s'absente régulièrement, a des problèmes [avec la direction et les pairs]) et des résultats de ces comportements et de ces attitudes (échecs, problèmes, abandon)» (Langevin, 1994, p. 33).

Confronté à des problèmes personnels, familiaux et/ou scolaires, le décrocheur potentiel subit donc un stress psychologique important, qui n'est pas sans incidence sur son vécu scolaire. En conséquence, l'abandon prématuré des études semble s'avérer, pour le décrocheur potentiel, la meilleure façon de mettre un terme à cette inéluctable spirale d'attitudes et de comportements néfastes pour son avenir scolaire, mais surtout pour son intégrité psychologique (Langevin, 1994; Filion & Mongeon, 1993; Miron, 1993).

1.4- Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire

Les différents modèles présentés précédemment ont mis en relief certains facteurs explicatifs du décrochage scolaire. En effet, ce phénomène semble constituer la résultante d'une combinaison de facteurs de prédisposition liés soit à l'étudiant, soit à son environnement familial et social, soit finalement au milieu scolaire (Langevin, 1994; Rumberger, 1987).

1.4.1- Les facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'étudiant

Bon nombre de chercheurs se sont efforcés d'identifier des caractéristiques personnelles susceptibles d'expliquer la propension d'un étudiant à abandonner ses études avant terme (Langevin, 1994; Charest, 1980). À ce chapitre, plusieurs auteurs ont démontré que la présence de caractéristiques de personnalité telles qu'une faible estime de soi, de l'indiscipline, de l'hostilité envers les figures d'autorité, un intérêt marqué pour le concret, un mode de vie centré sur le présent, de même qu'une difficulté à se projeter avec réalisme dans le futur accroît la probabilité de voir cet étudiant abandonner l'école à plus ou moins brève échéance (Langevin, 1994; CEIC, 1991; Charest, 1980).

Somme toute, les études portant sur l'abandon scolaire dressent un portrait peu reluisant des décrocheurs potentiels. Miron (1993) estime, pour sa part, que les décrocheurs s'avèrent être des étudiants dont la créativité et l'autonomie parviennent difficilement à s'insérer et à s'exprimer dans la structure scolaire actuelle.

Enfin, à l'instar de Fine et Rosenberg (1983, voir Miron, 1993), un nombre croissant de chercheurs souscrivent à l'hypothèse que *«les décrocheurs ne seraient ni des inadaptés, ni des déviants, ni des incapables, mais plutôt des résistants conscients des contradictions existant entre l'institution scolaire et le vécu des jeunes »* (Miron, 1993, p. 118).

Par ailleurs, la littérature a identifié plusieurs variables reliées à l'expérience scolaire d'un étudiant qui permettent d'évaluer la propension de ce dernier, à quitter ou non l'école secondaire avant l'obtention du diplôme. Au nombre des comportements et des attitudes caractérisant le vécu scolaire des décrocheurs potentiels figurent les aspirations scolaires peu élevées, les échecs, les retards et le sous-rendement scolaires, la démotivation à l'endroit de l'école, un absentéisme scolaire élevé, une perception négative du milieu scolaire, une faible participation aux activités tant scolaires que parascolaires, des relations tendues avec le personnel de l'école et, finalement, l'appartenance à un groupe d'amis constitué de décrocheurs potentiels (Langevin, 1994; Gilbert, Barr, Clark, Blue & Sunter, 1993; Violette, 1991).

Les principaux facteurs de prédisposition au décrochage liés aux caractéristiques de personnalité et à l'expérience scolaire de l'étudiant sont illustrés à la Figure 4. Cependant, seuls les facteurs qui se sont avérés les plus déterminants pour les fins de cette recherche feront l'objet d'une description plus détaillée.

a) Faible estime de soi

La littérature traitant du décrochage scolaire a, depuis nombre d'années, révélé que les décrocheurs potentiels ont une estime de soi significativement plus faible que leurs homologues persévérants (CEIC, 1991; Rumberger, 1987; Cervantes, 1965). Horwich (1979, voir Girard, 1989) a démontré que les décrocheurs potentiels expriment, davantage que les élèves persévérants, de l'insatisfaction envers eux-mêmes, qu'ils éprouvent un manque de confiance en eux, qu'ils se considèrent inférieurs aux autres et qu'ils estiment avoir peu de chances de réussir dans la vie.

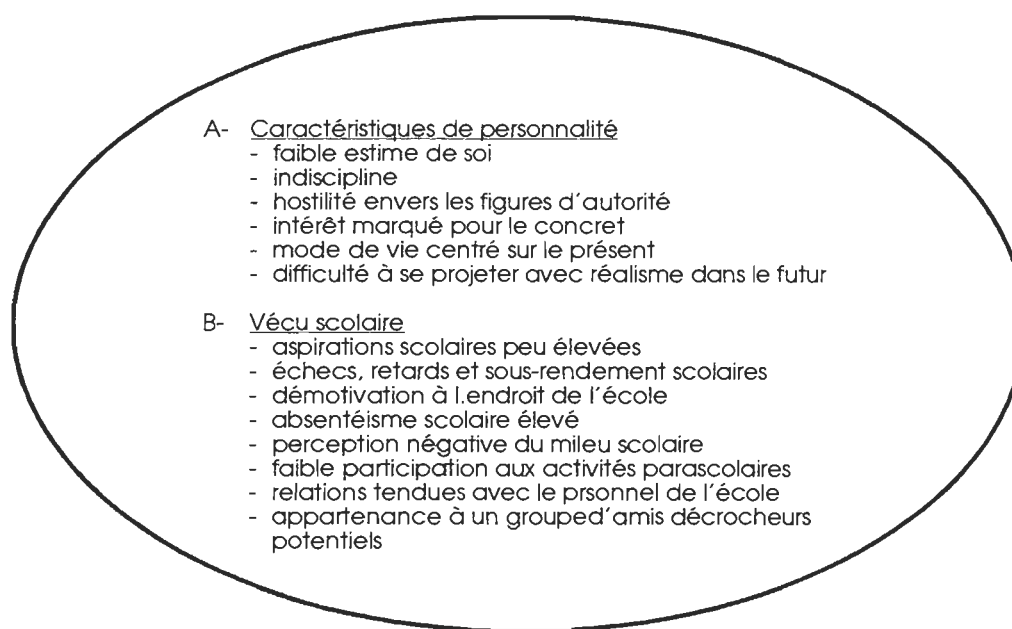


Figure 4. Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'individu.

Par ailleurs, la littérature scientifique est partagée à savoir si le cheminement scolaire ponctué d'échecs que connaissent bon nombre de décrocheurs potentiels, constitue la cause d'une faible estime de soi ou s'il en est davantage la conséquence. À ce propos, les travaux de Purkey (1970) sont éclairants, puisqu'ils ont révélé l'existence d'une relation de réciprocité entre l'estime de soi d'un étudiant et sa réussite académique. Ainsi, la possibilité d'apprendre pour un étudiant s'avère fortement déterminée par son niveau d'estime de soi, par la conception qu'il se fait de l'image qu'il projette, de même que par sa perception de son environnement scolaire (Yamamoto, 1972 voir Delisle, 1988).

À l'inverse toutefois, les échecs et les retards scolaires vécus depuis le primaire minent considérablement l'estime de soi des décrocheurs potentiels (CEIC, 1991). De fait, dans un système scolaire qui a tôt fait de catégoriser les étudiants en fonction de leur rendement scolaire, l'élève qui ne parvient pas à rencontrer les exigences académiques se sent marginalisé et, graduellement, perd confiance en ses possibilités (CPJ, 1992).

Dans cette même veine, Fillion et Mongeon (1993) soutiennent que les mesures administratives instaurées dans l'espoir de contrer les échecs scolaires (redoublement, cheminement particulier), ont paradoxalement pour conséquence de démontrer à l'élève son incapacité de fonctionner "normalement" dans le système scolaire, altérant alors l'image qu'il entretient de lui-même.

Enfin, l'enquête de Violette (1991), effectuée auprès de quelque 900 décrocheurs, tend à démontrer une amélioration sensible du niveau d'estime de soi de ces étudiants dans les mois qui suivent l'abandon des études. Ces résultats incitent un nombre croissant de chercheurs à

postuler que l'image négative de soi, observée chez les décrocheurs potentiels, serait essentiellement attribuable à la structure scolaire, qui fournit peu d'occasions aux étudiants ayant de faibles résultats scolaires de se valoriser dans le cadre de l'école (Langevin, 1994).

b) Perception négative du milieu scolaire

Des études menées au collégial ont révélé la présence d'une relation entre le rendement scolaire d'un étudiant et sa perception du milieu scolaire (Terrill & Ducharme, 1994). Ainsi, les échecs vécus par les décrocheurs potentiels semblent contribuer à la dépréciation de leur expérience scolaire, tandis que le succès académique obtenu par les élèves persévérants tend à engendrer une perception favorable du milieu scolaire.

La recherche conduite par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1975) tend à démontrer que cette relation entre le rendement scolaire et la perception du milieu scolaire est également présente au secondaire. En effet, bien qu'un nombre important de jeunes se disent insatisfaits de leur milieu scolaire, les décrocheurs potentiels figurent au nombre des élèves qui entretiennent le plus de préjugés négatifs à l'endroit de leur école. Pour l'essentiel, les doléances les plus fréquemment évoquées par les décrocheurs potentiels portent sur la compétence des enseignants et sur la qualité de leur enseignement, sur la pertinence des matières scolaires de base, sur la rigidité des règlements et sur la difficulté d'entretenir des relations significatives avec les adultes de l'école (CPJ, 1992; Violette, 1991; FCSCQ, 1975).

Conduite dans une perspective micro-ethnographique, l'étude de Savoie-Zajc (1994) permet de mieux saisir les représentations sociales que les décrocheurs potentiels entretiennent à l'égard de l'école. L'analyse d'entrevues et de dessins a ainsi révélé que le décrocheur potentiel perçoit l'école comme *«une bâtisse sans âme, inhospitalière, à l'intérieur de laquelle il ne trouve pas sa place (...), une institution dont le sens lui échappe et qui ne génère chez lui que des sentiments d'aversion, de fuite»* (Savoie-Zajc 1994, p. 102).

c) *Échecs et retards scolaires*

Des études nombreuses et convergentes ont révélé que les décrocheurs potentiels connaissent un cheminement scolaire ponctué d'échecs et de retards académiques (Langevin, 1994; Violette, 1991; Charest, 1980). C'est à dessein que nous mentionnons l'enquête de Violette (1991), puisque les résultats témoignent éloquemment de l'expérience scolaire des décrocheurs. Ainsi, 34% des 900 décrocheurs sondés avaient, depuis leur entrée au primaire, doublé une année scolaire, tandis que 30% avaient pris deux ans de retard sur les étudiants de leur cohorte. En outre, seulement 17% des décrocheurs interrogés n'accusaient, au moment de leur abandon, aucune année scolaire de retard sur le cheminement académique prévu. Enfin, ces élèves enregistraient une moyenne académique nettement inférieure à celle de leurs homologues persévérants (Gilbert et al., 1993; Violette, 1991).

Pourtant, la littérature mentionne que la plupart des décrocheurs potentiels possèdent les capacités intellectuelles requises pour compléter leur scolarité secondaire. Cependant, plusieurs de ces élèves doivent composer avec un rythme d'apprentissage plus lent que celui de leurs collègues persévérants (Langevin, 1994; CEIC, 1991).

De plus, bon nombre de recherches tendent à démontrer que ces élèves possèdent un mode d'apprentissage essentiellement axé sur le concret (CEIC, 1991; Lévesque & West, 1986). Dans un système scolaire fortement dominé par des méthodes d'enseignement abstraites et magistrales, il n'est guère étonnant de constater que les décrocheurs potentiels parviennent difficilement à assimiler la matière qui leur est présentée.

Les difficultés académiques auxquelles sont confrontés quotidiennement les décrocheurs potentiels, et qui perdurent souvent depuis le primaire, minent donc considérablement l'expérience scolaire de ces élèves. De guerre lasse, plus de 40% des décrocheurs quitteront le système scolaire en invoquant, comme principal motif explicatif de leur abandon, les échecs et les faibles résultats scolaires (Gilbert et al., 1993; Violette, 1991).

En résumé, *«l'échec constitue un élément important générateur de démotivation et de dévalorisation, et provoque des comportements de désengagement et, parfois, d'opposition»* (Langevin, 1994, p. 41). L'adoption de pareils comportements constitue un symptôme précurseur qui témoigne du fossé qui se creuse entre un étudiant et son milieu scolaire.

d) Démotivation à l'endroit de l'école

La démotivation à l'endroit de l'école se veut à la fois cause et conséquence du piètre rendement scolaire des décrocheurs potentiels. En effet, la démotivation se manifeste chez ces élèves par un relâchement dans les travaux scolaires, par des retards ou des absences aux cours, par une perte d'attention et par une faible participation en classe et, enfin, par des comportements conflictuels avec les professeurs (MEQ, 1991b; Violette, 1991). Ces attitudes et ces

comportements entraînent, par conséquent, des faibles résultats académiques et des échecs scolaires.

Interrogés par Violette (1991) sur l'attitude qu'ils adoptent lorsqu'ils sont confrontés à une mauvaise note, seulement 14% des décrocheurs ont révélé que cet échec les motivait à travailler davantage afin d'obtenir de meilleurs résultats dans l'avenir; ce pourcentage dépassait les 50% chez les élèves persévérants. De plus, 27% des décrocheurs, comparativement à 3% des élèves persévérants, ont révélé être très affectés par une mauvaise note, au point même de songer à abandonner leurs études.

Devant une piètre performance académique, l'élève démotivé adoptera les attitudes et les comportements dont nous avons fait mention précédemment (absentéisme, manque d'investissement dans les travaux scolaires, faible participation en classe, etc.), qui l'entraîneront alors dans le cercle vicieux de l'échec scolaire.

e) Absentéisme scolaire

L'absentéisme s'avère une manifestation importante de la perte d'intérêt que porte un étudiant à l'endroit de l'école; il constitue, de l'avis de plusieurs, le signe le plus manifeste que le processus du décrochage est en cours (Charest, 1980). De fait, la période de décrochage psychologique qui précède l'abandon définitif se traduit par un taux anormalement élevé d'absences non motivées (Langevin, 1994; Ministère d'État à la jeunesse, 1991).

L'absentéisme constitue, pour plusieurs étudiants, une stratégie d'évitement qui leur permet de préserver leur équilibre lorsque les pressions scolaires ou familiales deviennent trop fortes (Savoie-Zajc, 1994; Courmoyer, 1984).

Selon Courmoyer (1984) l'absentéisme peut alors prendre deux formes; des absences épisodiques qui permettent à l'étudiant d'être en contact quotidien avec l'école ou alors des périodes d'absences complètes se prolongeant pendant quelques jours, voire même sur des semaines entières. Ainsi, l'élève *«développe une attitude de retraits et de retours alternatifs qui augmentent graduellement jusqu'à ce qu'il cesse de venir définitivement: le décrochage scolaire se veut principalement un problème d'éloignement progressif»* (Langevin, 1992, p.19). Bref, le décrochage scolaire chez un étudiant s'avère d'autant plus probable et imminent, que la fréquence et la durée de ses absences sont importantes.

En définitive, les cinq facteurs nommés précédemment (faible estime de soi, perception négative du milieu scolaire, faible rendement scolaire, démotivation à l'endroit de l'école et absentéisme scolaire élevé) constituent tantôt des facteurs personnels déterminants dans le processus de l'abandon scolaire, tantôt la résultante des nombreux problèmes scolaires vécus par le décrocheur potentiel (Langevin, 1994).

Sans prétendre qu'un étudiant détenant certaines des caractéristiques énumérées précédemment est fatalement voué au décrochage, la revue de la littérature suggère néanmoins que sa prédisposition à l'abandon scolaire est d'autant plus grande, qu'il cumule plusieurs de ces caractéristiques liées à la personnalité et au vécu scolaire (Association canadienne des administrateurs et des administratrices scolaires, 1992, voir Hrimech et al., 1993).

En dépit des nombreuses études démontrant la présence de traits personnels communs aux décrocheurs, Langevin (1994) croit, quant à elle, que les étudiants ne sont pas les principaux responsables de leur abandon scolaire. Ainsi, cette auteure avance que

les traits de personnalité observés chez les décrocheurs ne sont, à notre avis, que le résultat de l'accumulation d'échecs et de difficultés (...). Leur relatif isolement, leur perception négative de l'école et parfois d'eux-mêmes, leur recherche de valorisation dans un emploi ne sont que des comportements établis en réaction à une réalité pénible à vivre (Langevin, 1994, p. 77).

Langevin (1994) suggère que le décrochage massif des étudiants devrait notamment être imputé à l'inadéquation entre la culture véhiculée dans la famille du décrocheur et celle de l'école, de même qu'à la piètre qualité du milieu scolaire.

1.4.2- Facteurs liés à l'environnement familial et social de l'étudiant

La littérature traitant de l'abandon scolaire révèle que certains facteurs liés à l'environnement social et familial d'un étudiant ont prévalence dans la genèse du décrochage scolaire (Langevin, 1994; Lévesque & West, 1986; FCSCQ, 1975). La Figure 5 résume les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'environnement de l'étudiant.

a) Environnement social

De nombreuses études ont démontré que les décrocheurs ne se répartissent pas au hasard de la population. Ainsi, les milieux économiquement défavorisés sont davantage prédisposés à compter parmi leurs rangs, des individus n'ayant pas complété une scolarité de niveau secondaire (Langevin, 1994; Violette, 1991; Charest, 1980; Cervantes, 1965). À cet effet, « *les données de Statistique Canada indiquaient, en 1986, un taux de décrochage scolaire 2,2 fois plus élevé chez les élèves issus de familles pauvres que chez ceux venant des milieux favorisés*» (Centrale de l'Enseignement du Québec, 1991, p. 12).



Figure 5. Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés à l'environnement familial et social de l'étudiant.

Berthelot (1992) estime que la pauvreté qui prévaut dans ces milieux influence, et ce dès le plus jeune âge, le parcours scolaire des enfants qui en sont issus. En effet, les enfants exposés dès la naissance à la pauvreté, accumulent des carences nutritives, affectives et intellectuelles qui minent considérablement leurs possibilités de compléter une scolarité de niveau secondaire (Bisaillon, 1992).

En conséquence, le phénomène de l'abandon scolaire tend à se transmettre d'une génération à l'autre dans les milieux défavorisés, enfermant ainsi ces populations dans un ghetto dont il est difficile de s'extirper (Langevin, 1994).

b) Environnement familial

De nombreuses recherches ont démontré la présence d'une relation significative entre l'environnement familial d'un étudiant et sa prédisposition au décrochage (Langevin, 1994; Violette, 1991; Rumberger, 1987; Charest, 1980). Ainsi, le MEQ (1991b) a révélé que les enfants issus d'une famille monoparentale, dont les parents sont eux-mêmes sous-scolarisés et qui compte déjà un décrocheur parmi la fratrie, sont plus nombreux à abandonner l'école prématurément que les enfants exposés à des conditions familiales plus favorables.

Au-delà des considérations économiques, les intérêts culturels et les valeurs véhiculées au sein de la famille à l'endroit de la fréquentation scolaire semblent également jouer un rôle déterminant sur la persévérance scolaire d'un enfant (Langevin, 1994; Terrill & Ducharme, 1994; Hrimech et al., 1993; FCSCQ, 1975).

En ce qui a trait aux intérêts culturels, Dave (voir FCSCQ, 1975) a identifié six facteurs susceptibles d'influencer positivement l'expérience scolaire de l'étudiant. De ce nombre, la qualité du langage et la richesse du vocabulaire utilisés par les parents lorsqu'ils s'adressent à l'enfant, la présence de stimulations intellectuelles procurées par l'environnement familial et la pratique d'activités de loisir à caractère socio-culturel, sont autant de traits culturels qui prédisposent à la réussite scolaire de l'enfant (Dave, voir FCSCQ, 1975).

En contrepartie, l'absence de tels intérêts culturels véhiculés au sein du milieu familial contribue à accroître le fossé entre les références intellectuelles et culturelles de l'enfant, et les attentes du système scolaire à son endroit (Dave, voir FCSCQ, 1975). En corollaire, cette distanciation occasionne, dès le début de la fréquentation scolaire, des difficultés et des retards académiques qui ne cesseront de s'accumuler au fil des ans.

Par ailleurs, dans les familles économiquement et culturellement défavorisées, les parents sont eux-mêmes confrontés à des difficultés au chapitre de la lecture, de l'écriture et du calcul, limitant ainsi le support académique qu'ils peuvent apporter à leurs enfants (Langevin, 1994). De surcroît, plusieurs de ces parents conservent un sentiment d'amertume à l'endroit de leur propre fréquentation scolaire. Ce faisant, ceux-ci sont peu enclins à encourager la scolarisation chez leur progéniture (Horwich, 1979, voir Girard, 1989).

En l'absence de valorisation de l'éducation et d'opposition parentale à l'abandon des études, le décrochage constitue donc un choix légitimé, voire même encouragé dans certains cas, par le milieu familial et social de l'étudiant issu d'un milieu défavorisé (Horwich, 1979, voir Girard, 1989).

En définitive, les recherches ont permis d'établir l'existence de relations entre l'environnement familial et social d'un étudiant et sa prédisposition au décrochage. Il serait toutefois erroné de prétendre que tous les adolescents provenant d'un milieu social défavorisé sont fatalement condamnés à abandonner leurs études prématurément (Miron, 1993; Rumberger, 1987).

À cet égard, l'étude de Hrimech et al. (1993) a révélé que le niveau de scolarisation des parents du décrocheur montréalais est nettement plus élevé que celui des parents du décrocheur québécois. Ces résultats ont donc mis en lumière *«une facette nouvelle de l'abandon scolaire: le décrochage ne demeure pas l'exclusivité des jeunes de milieux défavorisés, du moins à Montréal»* (Langevin, 1994, p. 47). En conséquence, cette nouvelle réalité donne à penser qu'il n'y a pas que l'environnement familial et social qui soient en cause dans la genèse du décrochage scolaire.

1.4.3- Facteurs liés au milieu scolaire

Au cours des dernières années, des variations notables des taux de décrochage ont été enregistrées dans des écoles secondaires disposant des mêmes ressources, et dont les clientèles présentaient pourtant des caractéristiques socio-économiques similaires (CPJ, 1992). Ces résultats ont amené un nombre croissant de chercheurs à croire que les programmes, la pédagogie, l'organisation scolaire de même que le climat qui prévaut au sein d'une école, sont autant de facteurs qui contribuent à faire de cette dernière un milieu dynamique et agréable à fréquenter ou, à l'inverse, un milieu froid et impersonnel que les étudiants souhaitent quitter rapidement (Langevin, 1994). La Figure 6 illustre les principaux facteurs de prédisposition au décrochage liés au milieu scolaire.

a) Programmes scolaires et approches pédagogiques

La formation académique offerte à l'heure actuelle dans les écoles secondaires de la province, n'est certes pas de nature à favoriser la persévérance scolaire des élèves jusqu'à l'obtention du diplôme (CPJ, 1992). De fait, d'aucuns estiment que la mise en valeur excessive des apprentissages théoriques, au détriment des matières académiques axées sur le concret, contribue à la démotivation et à la dévalorisation des jeunes qui excellent dans les travaux manuels (Centrale de l'enseignement du Québec, 1991).

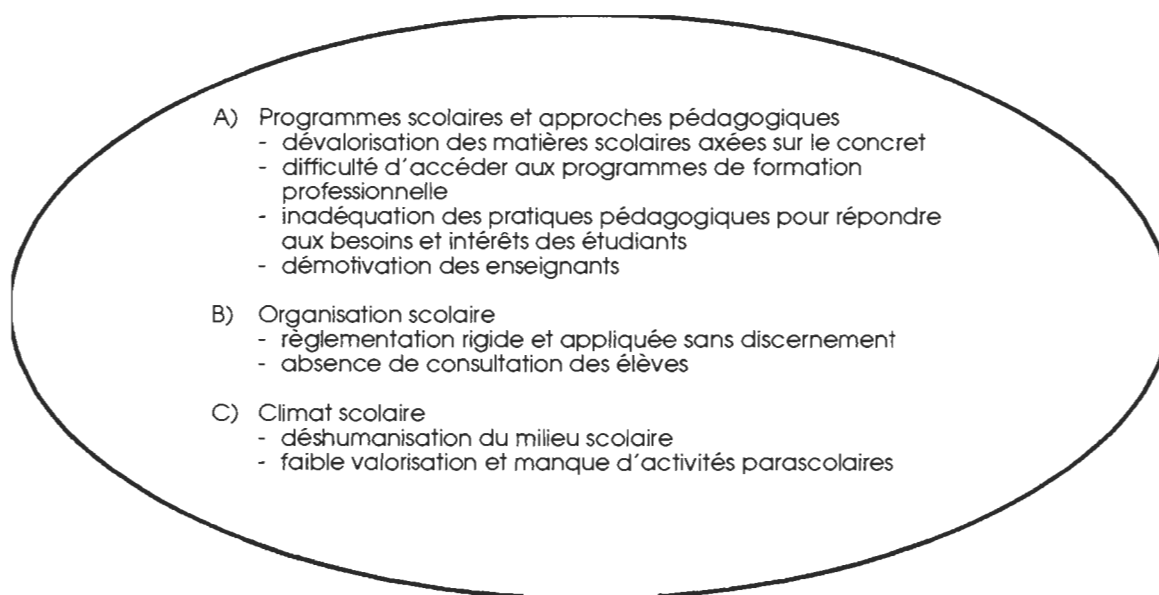


Figure 6. Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire liés au milieu scolaire

Dans la même veine, Maisonneuve (1989) croit que l'augmentation notable des taux de décrochage enregistrée au Québec depuis 1986 est, en partie, attribuable à la réforme de la formation professionnelle survenue à cette époque. Cette refonte visait, entre autres objectifs, à rehausser d'une année scolaire les exigences préalables à l'inscription (MEQ, 1993).

Or, les jeunes qui aspirent à compléter une formation professionnelle ont, pour plusieurs, échoué les cours obligatoires dispensés à la formation générale. Devant l'incapacité de répondre aux critères d'admission fixés par le MEQ, ces étudiants n'ont d'autre choix que d'abandonner leurs études, à défaut d'être admis dans un programme scolaire répondant à leurs aspirations et à leurs besoins (MEQ, 1993).

De plus, Langevin (1994) soutient que les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants influent également sur la décision prise par les étudiants de poursuivre ou d'abandonner leurs études.

À ce propos, l'enquête de Violette (1991) a révélé que les stratégies pédagogiques dépassées et peu adaptées aux besoins des jeunes, la rapidité avec laquelle le programme est présenté en classe, la difficulté d'obtenir le soutien académique nécessaire à l'assimilation de la matière, et ce tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours, de même que la difficulté d'établir des relations humaines significatives avec un enseignant, constituent des sources importantes de frustration pour plusieurs décrocheurs. En corollaire, certains d'entre eux adopteront des comportements perturbateurs en classe pour manifester leur insatisfaction envers les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant.

Cependant, des chercheurs ont observé que le comportement et le rendement académique des élèves dits «perturbateurs» varient considérablement d'une matière à l'autre. Pareilles observations incitent Langevin (1994) à croire que le niveau d'engagement d'un professeur à l'endroit de son enseignement tend à modeler l'intérêt, l'attitude et les comportements des étudiants envers la matière académique et les travaux scolaires exigés.

Sans imputer toute la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire aux enseignants, Langevin (1994) croit davantage que

la piètre qualité de l'enseignement dans certaines classes reflète souvent l'aliénation des enseignants, qui sont devenus des exécutants de programmes savamment découpés en centaines d'objectifs et qui ne se sentent aucun contrôle sur l'organisation de l'école, ni sur des groupes trop larges d'adolescents désengagés (Langevin, 1994, p. 67).

En termes concis, les propos de Langevin (1994) incitent à croire que les programmes scolaires et les pratiques administratives dont s'est pourvu le MEQ au cours des années quatre-vingt, ont engendré la démotivation et le désengagement, tout à la fois des étudiants et de leurs enseignants.

b) Organisation scolaire

De nombreuses études ont démontré que les pratiques administratives qui ont cours dans une école sont étroitement liées à la persévérance scolaire des étudiants qui la fréquentent (Langevin, 1994; Hrimech et al., 1993). Ainsi, le Massachusetts Advocacy Center (voir Langevin, 1994) conclut que certaines politiques scolaires constituent des entraves importantes à la réussite et à la persévérance scolaire des étudiants. Au nombre de ces politiques figurent la suspension d'élèves pour absentéisme ou retard, la réglementation trop rigide et appliquée sans discernement, le regroupement selon les habiletés, le placement inadéquat d'élèves dans les cheminements particuliers, ainsi qu'une approche centrée sur l'enseignement des matières de base au détriment de la musique, de l'art ou de l'éducation physique.

Enfin, Langevin (1994) avance que les mesures adoptées par la direction pour favoriser l'engagement des étudiants dans les prises de décision qui les concernent, ne sont pas sans incidence sur les taux de décrochage enregistrés dans une école. À ce propos, le Rapport Bouchard (1991) soutient *«que la rigidité des normes décourage la participation des jeunes dans les processus décisionnels, engendre la passivité, l'adoption de stratégies de retrait (décrochage, suicide) ou de rébellion»* (Langevin, 1994, p. 57).

À l'instar du Rapport Bouchard (1991), le Conseil permanent de la jeunesse (1992) mentionne que l'absence de consultation des élèves en regard des différents aspects qui régissent leur cadre de vie scolaire, contribue à annihiler l'identification et le sentiment d'appartenance de plusieurs jeunes à l'endroit de leur école.

c) Climat scolaire

En dernier lieu, le climat qui prévaut dans un établissement scolaire constitue également un indicateur précieux de la persévérance scolaire des élèves qui la fréquentent. Ainsi, les écoles qui se préoccupent de favoriser des relations significatives entre les élèves et les enseignants, et qui offrent des activités parascolaires nombreuses et variées, augmentent considérablement leur pouvoir de rétention auprès de leurs étudiants, que ceux-ci soient décrocheurs potentiels ou persévérants. De l'avis de Tinto (1987, voir Langevin, 1994), ces deux éléments jouent un rôle important dans la formation d'un sentiment d'appartenance à l'école, ainsi que dans la décision que prennent les étudiants de demeurer ou non dans le milieu scolaire.

Lorsqu'ils s'expriment sur le climat qui règne dans les écoles secondaires de la province, les élèves déplorent le fait que trop d'institutions scolaires soient froides et impersonnelles (CPI, 1992). Ainsi, les étudiants ont réaffirmé, à maintes occasions, que

ce sont les contacts quotidiens avec ces personnes (professeurs, direction, professionnels non enseignants), qui rendent la vie scolaire plus ou moins supportable. Une bonne communication, le sentiment d'être respecté et compris, sont autant d'éléments pour la réussite scolaire que pour la qualité de vie (Violette, 1991, p. 33).

Or, la spécialisation à outrance des tâches en milieu scolaire, les horaires chargés et la faible disponibilité des professeurs à l'extérieur des cours, sont au nombre des facteurs qui ont contribué à la dépersonnalisation des rapports humains ayant cours dans les écoles secondaires (CPI, 1992). Quoique plusieurs étudiants se disent affectés par la difficulté d'établir des relations significatives dans le contexte scolaire actuel, les élèves qui éprouvent des difficultés académiques ou personnelles subissent davantage les contrecoups de la déshumanisation de l'école secondaire. En effet, *«dans une école froide et impersonnelle, l'élève qui vit des difficultés, ne trouvant personne à qui se confier, se sent de plus en plus isolé et marginalisé»* (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, p. 11).

Par ailleurs, plusieurs études tendent à démontrer que les activités parascolaires contribuent, de différentes manières, à l'amélioration de la qualité de vie dans l'école. D'une part, ces activités favorisent la création d'un climat scolaire agréable et attrayant. D'autre part, elles suscitent l'appartenance des étudiants à l'endroit de leur école, que ceux-ci soient persévérants ou potentiellement décrocheurs (Berthelot, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, (CSE) 1988).

Dans cette veine, des enquêtes menées par Stiegler et Stevenson (1991, 1992; voir Cartier et Viau, 1995) ont tenté d'identifier les caractéristiques des écoles asiatiques, qui font en sorte que les élèves performant davantage au plan académique et sont plus motivés à fréquenter l'école que les jeunes américains. Les résultats de ces enquêtes ont révélé que les activités parascolaires occupent, en Asie, près de 25% du temps passé à l'école. Cette constatation amène les auteurs à croire *«que les activités parascolaires ne contribuent pas directement à un meilleur rendement scolaire, mais elles font en sorte que l'élève aime se retrouver à l'école et y trouve le temps agréable»* (Cartier et Viau, 1995, p. 42).

Au Québec, les étudiants sont nombreux à déplorer l'insuffisance d'activités parascolaires offertes par leur établissement scolaire (CSE, 1988, 1982). De fait, nonobstant les nombreux bénéfices que la littérature attribue aux activités parascolaires, des études ont révélé que dans certaines polyvalentes du Québec, 80% des élèves sont laissés à eux-mêmes pendant l'heure du repas, confinés à demeurer inactifs dans un corridor (CSE, 1988).

En outre, d'aucuns croient que les écoles québécoises n'accordent encore que du crédit qu'aux résultats scolaires, sans égard pour les activités parascolaires. Sans nier le rôle prépondérant des apprentissages académiques dans le contexte scolaire, les étudiants souhaitent néanmoins que leur implication dans la vie de l'école soit reconnue, encouragée et valorisée par la direction, au même titre que les succès scolaires (CPJ, 1992).

Somme toute, de plus en plus d'auteurs avancent que la piètre qualité du milieu de vie qui prévaut dans les écoles secondaires du Québec est en bonne partie responsable des taux élevés d'abandon enregistrés depuis 10 ans. À l'instar du Conseil permanent de la jeunesse (1992),

Langevin (1994) croit que la prévention du décrochage scolaire devrait prioritairement viser l'amélioration des programmes, de la pédagogie, de l'organisation et du climat qui prévalent dans les écoles secondaires actuellement.

En conclusion, la recension des écrits portant sur les facteurs de prédisposition au décrochage scolaire indique que ceux-ci sont à la fois nombreux et étroitement liés entre eux. Il s'avère par conséquent difficile de distinguer les facteurs qui sont des causes du décrochage, de ceux qui constituent davantage des manifestations du phénomène (Langevin, 1992).

La Figure 7 s'efforce schématiser les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire mis en lumière par la littérature, de même que les différentes relations qui les unissent.

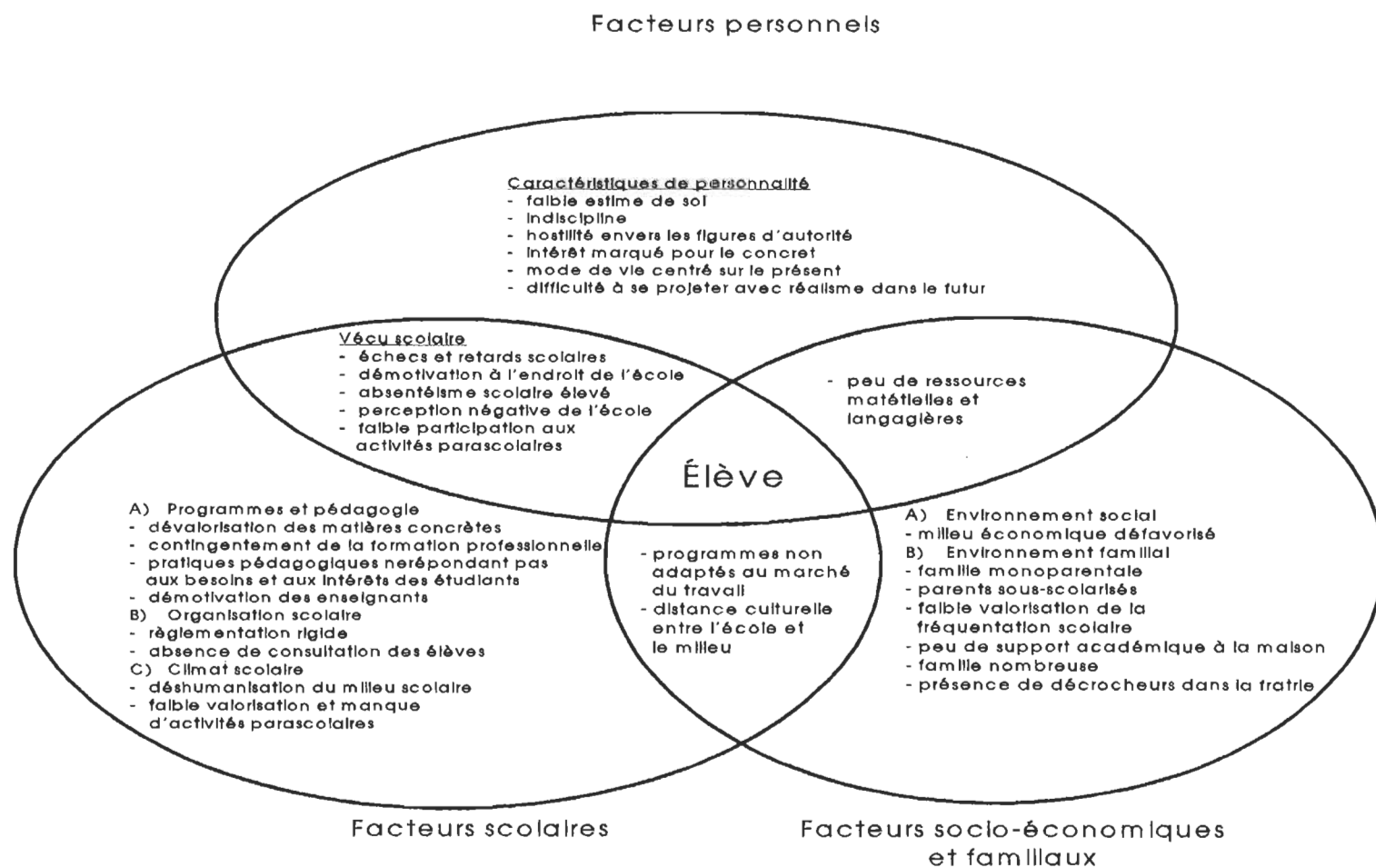


Figure 7. Relations entre les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire.

1.5- Profils de décrocheurs

La précédente section traitant des différents facteurs associés à l'abandon scolaire témoigne éloquemment de l'hétérogénéité qui règne parmi les décrocheurs scolaires. De fait, les causes qui interviennent dans le processus de l'abandon, tout en étant à la fois multiples et inter reliées, diffèrent passablement d'un individu à l'autre. Les typologies de Charest (1980) et de Violette (1991) se sont inspirées des motifs invoqués par les décrocheurs pour expliquer leur désertion de l'école, afin de catégoriser les décrocheurs à l'intérieur de différents profils.

Nonobstant le fait qu'une décennie sépare leur élaboration, les typologies de Charest (1980) et de Violette (1991) font preuves de similitudes importantes au chapitre des différents profils de décrocheurs. À cet égard, le Tableau 2 présente les caractéristiques inhérentes à chaque profil de décrocheurs composant ces deux typologies.

L'analyse du Tableau 2 permet, dans un premier temps, de constater que les typologies présentées renferment toutes deux cinq profils de décrocheurs, soit deux principaux et trois secondaires, déterminés en fonction du nombre d'étudiants qu'ils regroupent. Dans un second temps, le Tableau 2 illustre des correspondances très nettes entre les deux profils majoritaires 1, ainsi qu'entre les profils minoritaires 2 et 3 de chaque typologie. Enfin, une correspondance peut également être établie entre le profil de Violette (1991) identifié sous le vocable Des jeunes au coeur de l'adolescence type et le celui de Charest (1980) désigné sous l'appellation de Marginal.

Tableau 2

Comparaison des typologies de décrocheurs de Violette et de Charest

Typologie de Violette (1991)	Typologie de Charest (1979)
<p>Profil majoritaire 1 <u>Des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'apprentissage - Échecs, mauvaises notes - Plus âgés que leurs collègues de classe - Difficultés dans les relations inter personnelles - Démotivation face à l'école 	<p>Profil majoritaire 1 <u>Le décrocheur défavorisé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Issu d'un milieu économique défavorisé - Rendement scolaire en deçà de ses capacités - Échecs et retards scolaires nombreux - Absentéisme élevé - Rejet des figures d'autorité - Démotivation face à l'école - Plus âgés que ses collègues de classe - Perception négative de l'école
<p>Profil majoritaire 2 <u>Des jeunes au coeur de l'adolescence type</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportement conflictuel - Problèmes personnels - Délinquance (drogue, alcool) - Rejet des valeurs scolaires et sociales - Manque de motivation face à l'école - Rendement académique satisfaisant - Appartenance à un groupe de pairs ayant des valeurs similaires 	<p>Profil majoritaire 2 <u>Le décrocheur orienté vers le travail</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intérêt pour le concret - Aspirations professionnelles précises - Préfère la compagnie des adultes à celle des jeunes de son âge
<p>Profil minoritaire 1 <u>Des jeunes orientés vers le travail</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intérêt pour le travail manuel plutôt qu'intellectuel - Fortement attirés par le marché du travail - Aspirations professionnelles précises - Préfèrent la compagnie des adultes à celle des jeunes de leur âge 	<p>Profil minoritaire 1 <u>Le marginal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacités intellectuelles et créatrices supérieures à la moyenne - Issu d'un milieu favorisé - Rejet des valeurs scolaires et sociales - Manque de motivation face à l'école - Rendement académique satisfaisant

Tableau 2

Comparaison des typologies de décrocheurs de Violette et de Charest

Typologie de Violette (1991)	Typologie de Charest (1979)
Profil minoritaire 2 <u>Des jeunes soumis à des contraintes extérieures de l'école</u> <ul style="list-style-type: none"> - Maladie, grossesse - Problèmes familiaux importants (maladie d'un parent) - Nécessité de travailler pour subvenir aux besoins de la famille 	Profil minoritaire 2 <u>Le décrocheur par nécessité</u> <ul style="list-style-type: none"> - Maladie, grossesse - Nécessité de travailler pour subvenir aux besoins de la famille
Profil minoritaire 3 <u>Les faux décrocheurs</u> <ul style="list-style-type: none"> - Déclassement à l'éducation des adultes - Contingement à la formation professionnelle - Handicap important - Troubles sévères d'apprentissage 	Profil minoritaire 3 <u>Le décrocheur inadapté</u> <ul style="list-style-type: none"> - Capacités intellectuelles insuffisantes - Handicap important - Délinquance (entraînant le rejet de l'école)

Pour les fins du présent texte, les deux profils majoritaires de Violette (1991) feront l'objet d'une description plus approfondie, puisqu'il s'agit d'élèves susceptibles de se retrouver à l'intérieur du programme préventif que nous souhaitons élaborer.

1.5.1- Les décrocheurs «aux prises avec des difficultés scolaires»

Le premier profil majoritaire renferme des jeunes «aux prises avec des difficultés scolaires». Les étudiants figurant dans ce profil, quoique possédant généralement les capacités requises pour compléter leur scolarité de niveau secondaire, accusent néanmoins des difficultés

d'apprentissage légères. En effet, leur vécu à l'école se résume en une longue liste d'échecs et de retards scolaires accumulés depuis le primaire, qui ont contribué à façonner une faible estime de soi. De guerre lasse, plusieurs de ces décrocheurs potentiels quitteront le système scolaire, sans pour autant avoir d'aspirations professionnelles précises au moment du départ. Issus, pour plusieurs, de quartiers économiquement défavorisés, d'aucuns finiront par gonfler les rangs des chômeurs chroniques et des assistés sociaux.

1.5.2- Les décrocheurs «au cœur de l'adolescence type»

Le second profil majoritaire de décrocheur est composé de jeunes dits «au cœur de l'adolescence type». Chez ces étudiants *«le motif principal de l'abandon est donc attribuable à tout ce qui entoure le phénomène de l'adolescence: besoin de liberté et de s'amuser, le goût de l'aventure et du changement, l'esprit de révolte ou de remise en question, le besoin d'intégration à un groupe»* (Violette, 1991, p. 44).

Les étudiants constituant ce second profil diffèrent donc, à maints égards, des décrocheurs potentiels répertoriés dans la première catégorie. D'une part, bon nombre d'entre-eux proviennent d'une famille économiquement favorisée, qui valorise et encourage la scolarisation des enfants. D'autre part, les problèmes scolaires et personnels n'apparaissent, chez plusieurs de ces étudiants, qu'au second cycle du secondaire, soit au moment où les manifestations typiques de l'adolescence sont à leur apogée. Indiscipline, rejet des règles scolaires, relations conflictuelles avec les enseignants, relâchement dans les travaux scolaires, démotivation et ennui à l'école, absentéisme élevé et consommation de drogues et d'alcool, figurent parmi les comportements qui engendrent une baisse importante du rendement scolaire de ces étudiants.

D'aucuns choisissent alors de quitter volontairement l'école, animés par le désir d'afficher leur autonomie et de se rebeller contre les valeurs scolaires et sociales. D'autres devront mettre un terme prématurément à leurs études malgré eux, parce qu'expulsés de l'école suite à leur conduite inacceptable. Toutefois, plusieurs de ces décrocheurs compléteront leur scolarité secondaire à l'éducation des adultes une fois la crise d'adolescence achevée.

En conclusion, les motifs invoqués par les étudiants pour expliquer leur désertion de l'école ont mis en évidence des profils qui divergent considérablement d'un décrocheur à l'autre. Sans être mutuellement exclusives, les deux typologies présentées précédemment procurent néanmoins des informations de première importance, eu égard au traitement préventif susceptible d'être le plus adéquat pour un décrocheur potentiel donné.

1.6- Les programmes de prévention du décrochage scolaire

En réponse à la complexité de la problématique du décrochage scolaire, une gamme variée de programmes et de mesures fut instaurée dans les écoles, dans l'espoir d'accroître la persévérance scolaire des élèves. Ouellet et Payeur (1992) ont répertorié les différents programmes de prévention du décrochage scolaire en vigueur dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Dans un premier temps, leurs résultats illustrent l'hétérogénéité qui règne au sein de ces programmes.

Ainsi, d'aucuns misent sur la collaboration des parents pour soutenir les enfants dans leur cheminement scolaire, alors que d'autres fournissent aux jeunes attirés par le marché de l'emploi, l'opportunité d'aller expérimenter la vie de travailleur tout en poursuivant leurs études.

Plusieurs écoles ont choisi d'opter pour une aide personnalisée à l'étudiant. Sous la supervision d'un professionnel (psychologue, psycho-éducateur, travailleur social), des consultations individuelles ou des sessions de groupes abordant, entre autres thèmes, l'estime de soi, les relations sociales et la responsabilisation sont offertes aux décrocheurs potentiels.

Enfin, les interventions préventives les plus fréquemment rencontrées dans les écoles de la province s'efforcent d'offrir un soutien académique soutenu et adapté aux besoins des décrocheurs potentiels. De fait, de nombreuses écoles ont révélé faire usage de programmes de rattrapage, de tutorat ou de parrainage, dans l'espoir de répondre au besoin d'encadrement particulier des étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Ouellet et Payeur, 1992).

Le second constat qui émane de cette recherche concerne l'absence d'évaluation systématique dont font preuve la majorité des projets recensés. En effet, il appert que les projets validés au plan scientifique par la présence de groupes contrôle ou d'un suivi à long terme sont à toutes fins utiles inexistantes. Il s'avère par conséquent difficile d'évaluer l'efficacité de ces programmes à réduire la prédisposition au décrochage scolaire.

Par ailleurs, certains auteurs ont identifié des conditions susceptibles de favoriser le succès d'un programme de prévention du décrochage scolaire (Mann, 1986; voir Royer et al. 1992). Ainsi, Royer et al. (1992) estiment que les programmes qui prennent assises sur une approche holistique, c'est-à-dire qui tentent d'agir sur plusieurs facteurs de prédisposition au décrochage scolaire, obtiennent davantage de succès que ceux qui interviennent uniquement sur un de ces plans.

De plus, les programmes efficaces favorisent l'amélioration de l'estime de soi de l'étudiant. À ce propos, Langevin (1994) croit *«qu'il faut fournir au jeune des expériences de succès, l'entourer de personnes qui l'encouragent et lui font confiance, et développer son sentiment d'appartenance à l'école»* (Langevin, 1994, p. 225).

Savoie-Zajc (1994) estime, quant à elle, que les programmes de prévention de décrochage les plus répandus, soit ceux misant sur le rattrapage académique, tendent à engendrer le stress et l'ennui chez les décrocheurs potentiels. Par conséquent, de telles interventions ne feraient que consolider la perception négative qu'entretiennent les décrocheurs potentiels à l'endroit de leur milieu scolaire. En contrepartie, cette auteure suggère que les interventions qui tentent d'établir une relation de confiance avec l'étudiant et qui se préoccupent des sentiments éprouvés par ce dernier à l'endroit de l'école, sont davantage susceptibles de générer des modifications positives au chapitre de la représentation que l'élève se fait de l'école.

Au cours des dernières années, plusieurs auteurs ont avancé que la prévention du décrochage scolaire devrait commencer par l'amélioration du milieu de vie qui prévaut dans les écoles secondaires (Langevin, 1994; CPI, 1992). Berthelot (1992) va plus loin en affirmant que *«le développement des services complémentaires (l'animation de la vie étudiante, l'organisation d'activités parascolaires et les services personnels aux étudiants) devrait être au coeur de la lutte à l'abandon scolaire»* (Berthelot, 1992, p. 82).

Dans cette perspective, il apparaît donc opportun d'évaluer les bénéfices attribués aux activités parascolaires, qui pourraient se révéler pertinents pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire d'un étudiant.

2- LES BÉNÉFICES ATTRIBUÉS AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Les activités parascolaires constituent une réalité ancrée depuis plusieurs années dans les écoles de la province. Bien que d'aucuns croient que ces activités constituent un apport précieux, tant pour le développement intégral d'un étudiant que pour l'amélioration du milieu de vie scolaire, peu d'auteurs se sont efforcés de cerner les différentes composantes entourant la mise en place de ces dernières.

À ce propos, le document de réflexion Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation rédigé par le Conseil supérieur de l'éducation en 1988, constitue certes une des plus imposantes synthèses jamais effectuées au Québec sur le sujet.

S'inspirant partiellement du document produit par le CSE, les prochaines pages aborderont successivement l'évolution des activités parascolaires au Québec, la définition des activités parascolaires et les objectifs qu'elles poursuivent, ainsi que les bénéfices procurés par la pratique de ce type d'activités. Les limites méthodologiques des recherches empiriques traitant des bénéfices des activités parascolaires seront par la suite abordées. La littérature permettra également d'identifier certaines conditions favorisant l'atteinte des objectifs éducatifs poursuivis par les activités parascolaires. En dernier lieu, la contribution des activités parascolaires pour contrer le décrochage scolaire sera discutée, et conduira à la présentation des objectifs et des hypothèses de recherche.

2.1- Évolution des activités parascolaires dans les écoles québécoises

Depuis plusieurs décennies, les écoles québécoises se sont préoccupées de mettre en place des activités de loisir à l'intérieur du cadre scolaire. Avant les années soixante, ces moments de loisir s'avéraient d'autant plus nécessaires que les pensionnats constituaient, à toutes fins utiles, le seul milieu de vie de plusieurs jeunes étudiants. Pour l'essentiel, l'encadrement de ces activités (principalement sportives ou culturelles) était assumé par les religieux et les religieuses enseignants (CSE, 1988).

Au cours des années soixante, le rapport Parent, reconnaissant les bénéfices nombreux et diversifiés procurés par la participation aux activités parascolaires, soulignait la nécessité de voir ces dernières implantées dans les écoles de la province (CSE, 1988).

Il a cependant fallu attendre le début des années soixante-dix pour que s'articulent les structures entourant la mise en place des activités parascolaires dans les écoles secondaires. De fait, cette période coïncide avec l'édiction, en 1971, du Règlement numéro 7, qui prévoyait notamment la création d'une Direction de la vie étudiante au ministère de l'Éducation (MEQ, 1988). En outre, ce règlement *«faisait aussi obligation à la direction de l'école, en collaboration avec l'ensemble du personnel, de mettre en place des formules d'encadrement des élèves et de prendre les dispositions nécessaires pour que les élèves puissent bénéficier d'activités étudiantes»* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1986, p. 8). Ce nouveau mandat fut assorti d'une enveloppe budgétaire minimale de 25 000\$, octroyée aux commissions scolaires dans le but de développer ce qu'il était désormais convenu d'appeler «les services complémentaires aux étudiants». (CSE, 1988).

Les activités parascolaires ont connu un essor sans précédent à la fin des années soixante-dix, profitant à la fois des enveloppes budgétaires qui leur étaient destinées et des conventions collectives de 1975-79; celles-ci prévoyaient l'inclusion, dans la tâche de l'enseignant, de superviser les activités étudiantes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des heures de cours (CSE, 1988).

D'aucuns accueillirent avec enthousiasme cette amélioration sensible du sort réservé aux activités parascolaires, au cours des années soixante-dix. Pour d'autres cependant, *«les activités parascolaires étaient si présentes, qu'elles ont semblé menacer l'enseignement lui-même. Et l'on pu reprocher à certaines écoles de ne plus remplir leur fonction première, soit celle d'enseigner»* (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 6).

À compter des années quatre-vingt, des modifications furent apportées au mode de financement des commissions scolaires. Ainsi, les postes budgétaires, jusqu'alors non transférables, furent désormais subsumés à l'intérieur d'une seule et même enveloppe globale. Pareille modification a eu pour corollaire de laisser aux dirigeants des commissions scolaires, toute la latitude voulue pour utiliser à d'autres fins les sommes d'argent autrefois destinées aux activités parascolaires (CSE, 1988).

Enfin, nonobstant la présence du Règlement numéro 7 prévoyant le dégagement des professeurs pour encadrer les jeunes à l'extérieur des heures de cours, les écoles sont aujourd'hui confrontées à une pénurie d'enseignants disposés à s'engager au sein des activités parascolaires. Le vieillissement du personnel enseignant, l'augmentation de la tâche de travail, l'alourdissement des besoins de la clientèle étudiante, l'absence de financement disponible et le

manque de soutien accordé par la direction de l'école, sont autant de facteurs explicatifs du désintéressement des enseignants à l'endroit des activités parascolaires.

Le contexte scolaire dans lequel s'inscrivent actuellement les activités parascolaires pourrait donc se résumer ainsi:

coincées dans le temps entre les horaires de cours et les horaires d'autobus scolaires, les activités parascolaires doivent générer leur propre financement, compter sur l'engagement bénévole des éducateurs, sans toujours profiter d'une reconnaissance formelle de leur contribution à la formation de l'élève. (Lebel, 1988, p. 47).

En conclusion, il convient de noter qu'au cours des trois décennies précédentes, le ministère de l'Éducation a réaffirmé, en maints endroits, la nécessité de mettre en place des activités parascolaires dans les écoles secondaires (MEQ, 1993; CSE, 1988; MEQ, 1986). Force est de constater, cependant, que les activités parascolaires ne sont parvenues à occuper réellement la place qui leur était destinée dans les orientations gouvernementales, que pendant une brève période de temps.

À l'aube des États généraux sur l'éducation, le ministre Garon tend à reprendre le leitmotiv du rapport Parent voulant que l'école devrait favoriser le développement intégral des étudiants, en plus de constituer un milieu de vie de qualité. Reste maintenant à voir si les activités parascolaires figureront parmi les moyens préconisés par le gouvernement pour redorer le blason de l'école québécoise, et pour améliorer la persévérance scolaire des étudiants qui la fréquentent.

2.2- Définition et objectifs des activités parascolaires

L'étude du Conseil supérieur de l'éducation (1988) révèle que le ministère de l'Éducation n'a pas formulé, du moins dans le cadre de documents officiels, de définition formelle du concept d'activité parascolaire. Tout au plus, le ministère a élaboré une définition très englobante des services complémentaires. Outre les activités parascolaires, les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, l'animation pastorale, l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie et la psychoéducation figurent également au nombre des services complémentaires offerts par l'école secondaire aux étudiants québécois.

Les services complémentaires renferment donc un ensemble

d'activités assumées par le personnel de l'école, qui contribuent à la réalisation de l'objectif de l'éducation scolaire, notamment en matière de développement personnel et social de l'élève. Ces services sont essentiels à l'établissement de ces relations qui tissent progressivement le sentiment d'appartenance à l'école (Bédard, 1988, p. 3-4)

Bédard (1988) croit qu'il est nécessaire que le MEQ se dote d'une définition claire et spécifique aux activités parascolaires. Selon cette auteure, cette définition faciliterait la reconnaissance, dans la tâche d'enseignement, de l'implication des professeurs au sein des activités parascolaires. Il est permis de croire que cette mesure pourrait avoir, pour corollaire, d'inciter un plus grand nombre d'enseignants à s'engager dans ce type d'activités.

La définition de l'activité parascolaire retenue pour les fins de la présente recherche est celle formulée par le Conseil supérieur de l'éducation (1988), et qui veut que l'activité parascolaire soit celle

organisée à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire scolaire, non inscrite au curriculum proprement dit, en général facultative, qui se déroule dans l'école ou qui part de l'école, et qui poursuit des objectifs d'ordre éducatif (CSE, 1988, p. 3).

Cette définition implique donc que certaines écoles incluent les activités parascolaires à l'intérieur du curriculum scolaire de leurs étudiants. De fait, des écoles offrent l'opportunité aux étudiants de pratiquer une activité parascolaire pendant une période réservée à un cours optionnel. Dans d'autres milieux scolaires, des modifications sont apportées à la grille horaire, de manière à libérer une demi-journée par semaine qui sera consacrée à la pratique d'activités parascolaires (CSE, 1988).

L'enquête de Bédard (1988) tend toutefois à révéler que ces pratiques sont de moins en moins courantes dans les écoles secondaires. Dans la plupart des écoles, les activités parascolaires sont mises en place sur l'heure des repas ou après les heures de cours. Cette dernière option comporte néanmoins son lot de contraintes et d'inconvénients. D'une part, elle limite grandement l'accessibilité aux activités parascolaires des élèves qui doivent utiliser le transport scolaire pour retourner à la maison. D'autre part, il semble plus difficile de recruter des professeurs pour encadrer une activité parascolaire, lorsque celle-ci se déroule à la fin des cours plutôt que sur l'heure des repas. Enfin, l'accessibilité aux ressources humaines et matérielles de l'école se trouve considérablement réduite lorsque l'activité se déroule en fin de journée.

Par ailleurs, la définition du Conseil supérieur de l'éducation (1988) mentionne que les activités parascolaires sont, règle générale, offertes de manière facultative aux étudiants. Cette notion de participation sur une base libre et volontaire s'avère, certes, une des caractéristiques fondamentales de toute activité de loisir, que celle-ci soit pratiquée en milieu scolaire ou non (Neulinger, 1981). Constatant les apports favorables retirés par les étudiants impliqués au sein des activités parascolaires, certaines écoles ont jugé opportun d'imposer la pratique d'une activité parascolaire à l'ensemble des élèves. Cette façon de procéder déplaît cependant à plusieurs étudiants, puisque l'obligation de pratiquer une activité parascolaire tend à réduire la qualité de l'expérience de loisir. Des taux d'absentéisme élevés sont par conséquent enregistrés lors de ces activités (Bédard, 1988).

La définition du Conseil supérieur de l'éducation (1988) met également en évidence le fait que certaines activités parascolaires se déroulent à l'extérieur de l'enceinte de l'école. C'est notamment le cas des activités de plein air ou de bénévolat dans la communauté, qui, par leur essence même, doivent être pratiquées à l'extérieur de l'école. À cet égard, la définition retenue souligne cependant que le milieu scolaire doit en assurer l'encadrement.

Enfin, la définition du Conseil supérieur de l'éducation (1988) suggère que les activités parascolaires se doivent de poursuivre des objectifs d'ordre éducatif. À notre avis, il s'agit de la principale caractéristique permettant de distinguer l'activité parascolaire des autres activités de loisir pratiquées en milieu scolaire. De fait, certaines activités de loisir cherchent davantage à occuper les temps libres des étudiants, sans qu'aucun autre objectif ne soit visé. Ces activités peuvent s'avérer nécessaires pour permettre aux élèves de se détendre entre les cours.

Cependant, pour les fins de la présente recherche, seules les activités de loisir qui visent l'atteinte des quatre objectifs suivants seront considérées comme des activités parascolaires.

- 1- Permettre aux élèves de compléter et d'intégrer les apprentissages réalisés dans le cadre des activités d'enseignement par d'autres activités reliées au programme d'études;
- 2- permettre aux élèves de compléter leur formation par des activités sportives, culturelles et sociales pratiquées à l'école;
- 3- faciliter le développement de la créativité et l'initiative des élèves en leur fournissant des occasions variées et multiples de participer activement à l'organisation de diverses activités réalisées à l'école;
- 4- développer, chez les élèves, le sentiment d'appartenance à l'école en leur fournissant des occasions de réaliser et de participer à la tenue d'activités sportives, culturelles et sociales.

(MEQ, 1986, p. 25)

Les activités parascolaires qui poursuivent les objectifs précédents semblent donc de nature à procurer des bénéfices aux étudiants qui s'y engagent, de même qu'au milieu scolaire qui en encourage la pratique. Sans nier le rôle prépondérant joué par les activités parascolaires dans l'amélioration de la qualité du milieu de vie scolaire, la présente recherche s'attardera davantage aux bénéfices psychologiques et scolaires retirés de la pratique de telles activités.

2.3- Les bénéfices retirés de la participation aux activités parascolaires

Des nombreuses recherches ont été conduites afin d'identifier les bénéfices retirés de la pratique d'une activité de loisir, et ce non seulement en milieu scolaire mais aussi dans diverses sphères d'activités. La recension des écrits effectuée par Driver, Brown et Peterson (1991) aborde les

bénéfices du loisir sous plusieurs angles: économique, sociologique, physiologique, psychologique. Les recherches s'inscrivant dans cette dernière perspective ont révélé que la pratique d'une activité de loisir (sportive, culturelle, communautaire, etc) favorise, chez un individu, l'actualisation et l'amélioration de l'estime de soi, qu'elle contribue à réduire l'anxiété et les signes de dépression, en plus de faciliter son intégration sociale (Driver et al., 1991).

Ces recherches ont conduit à l'élaboration de programmes thérapeutiques prenant assises sur les bénéfices psychologiques du loisir, et s'adressant à diverses clientèles en difficultés ou marginalisées telles que les personnes handicapées, les jeunes délinquants, les toxicomanes, les prisonniers, les personnes âgées, les chômeurs et bien d'autres.

En ce qui a trait au milieu scolaire, les écoles ont depuis longtemps observé que les activités parascolaires procurent des bénéfices nombreux et diversifiés aux étudiants qui s'y engagent (CSE, 1988). L'existence de ce préjugé favorable à l'endroit des activités parascolaires a suscité, chez plusieurs chercheurs, le désir de vérifier scientifiquement la présence des apports favorables perçus par les intervenants en milieu scolaire.

Essentiellement conduites aux États-Unis, plusieurs recherches empiriques portant sur les activités parascolaires furent initiées en réaction aux travaux de Coleman (1959, 1961; voir Marsh, 1992). Ce dernier alléguait, en effet, que la participation aux activités parascolaires constituait une entrave à la réussite académique de l'étudiant. Les conclusions de Coleman s'inscrivaient dans une approche dite «académique», qui conçoit l'école comme un lieu de transmission du savoir formel, et dont le but premier est la poursuite de l'excellence scolaire.

Dans cette perspective, les activités parascolaires ont pour but principal d'occuper les temps libres des étudiants, en plus de leur procurer plaisir et détente (Marsh, 1992).

En contrepartie, une seconde approche, dite «développementale», soutient que l'école doit favoriser le développement intégral de l'étudiant. Les tenants de cette approche se sont donc efforcés de justifier l'importance des activités parascolaires comme lieu éducatif complémentaire aux activités traditionnelles d'enseignement (Marsh, 1992; Holland & Andre, 1987). Plusieurs recherches furent ainsi conduites dans l'espoir d'établir des relations significatives entre la participation aux activités parascolaires, et certaines caractéristiques de personnalité favorables à la persévérance scolaires, telles l'estime de soi, la perception du milieu scolaire, et le rendement scolaire.

a) Estime de soi

De nombreuses recherches ont tenté de mettre en relation le niveau d'estime de soi des étudiants impliqués dans les activités parascolaires et différentes variables dont la taille de l'école et le degré d'engagement dans l'activité.

L'étude de Phillips (1969; voir Holland & Andre, 1987) portait sur la relation entre l'estime de soi de jeunes étudiants de race noire et la participation à quatre types d'activités parascolaires (sports, clubs, musique et autres). Les résultats confirment la présence, chez les sujets masculins, d'une relation positive significative entre la participation aux quatre types d'activités et le niveau d'estime de soi. Pour les filles, cependant, la recherche n'a pas permis d'établir de relations significatives entre les deux variables à l'étude.

Par ailleurs, l'analyse des résultats des non participants aux activités parascolaires a révélé que ces étudiants obtenaient, au test d'estime de soi, des résultats comparables à ceux des participants. Phillips (1969, voir Steitz & Owen, 1992; Yarworth & Gauthier, 1978) conclut alors que d'autres facteurs conditionnent davantage le développement de l'estime de soi de l'étudiant, que la participation à une activité parascolaire.

La recherche conduite par Yarworth et Gauthier (1978) tentait, quant à elle, d'établir des relations entre la pratique d'activités parascolaires sportives ou non sportives et les caractéristiques psychologiques et scolaires suivantes: l'estime de soi, le type de formation académique (générale ou professionnelle), le rendement académique, le niveau scolaire et le sexe de l'étudiant.

Nonobstant les critiques formulées par Winne et Walsh (1980) à l'égard du traitement statistique des données, les résultats obtenus par Yarworth et Gauthier (1978) révèlent l'existence d'une forte relation entre la participation aux activités parascolaires (sportives ou non sportives) et un niveau élevé d'estime de soi. Des corrélations significatives furent également obtenues entre la participation aux activités parascolaires et le rendement académique. Enfin, les résultats de Yarworth et Gauthier (1978) ont démontré des différences importantes et significatives entre le niveau d'estime de soi des participants aux activités parascolaires, et celui des non participants.

Par ailleurs, Steitz et Owen (1992) ont tenté d'établir une relation entre l'estime de soi, le degré d'implication dans une activité parascolaire et le travail à temps partiel à l'extérieur des heures de cours.

Les résultats suggèrent que l'estime de soi varie considérablement en fonction de la nature de l'activité parascolaire et du sexe du participant. Ainsi, la participation aux activités sportives est associée à un haut niveau d'implication et d'estime de soi pour les garçons et les filles. Cependant, les garçons qui n'étaient pas impliqués dans une activité parascolaire ont un niveau d'estime de soi aussi élevé que ceux impliqués dans une activité à caractère musical. Steitz et Owen (1992) avancent donc que les activités parascolaires ne procurent pas un degré d'implication identique pour les participants et, qu'en conséquence, les bénéfices retirés diffèrent d'une activité à l'autre.

Enfin, Grabe (1976-1981, voir Holland & Andre, 1987) a tenté d'observer une relation entre le niveau d'estime de soi des participants aux activités parascolaires et la taille de l'école secondaire. Les résultats révèlent que la participation aux activités parascolaires est davantage prédictive d'un niveau élevé d'estime de soi dans les petites écoles que dans les grandes.

En somme, ces recherches tendent à démontrer que la participation aux activités parascolaires est associée à un niveau élevé d'estime de soi. Cependant, la littérature révèle également que le sexe du participant, le type d'activité parascolaire pratiqué, le degré d'implication dans l'activité et la taille de l'école peuvent conduire à des variations importantes du niveau d'estime de soi observé chez les participants aux activités parascolaires (Holland & Andre, 1987).

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (1988) attribue cette corrélation entre la participation aux activités parascolaires et un niveau élevé d'estime de soi au fait que ces activités

permettent à l'élève d'explorer ses capacités, de les mettre en valeur et d'en prendre conscience, mais aussi de se les voir reconnues. Les activités parascolaires sont perçues comme une importante source de valorisation et de motivation [pour la poursuite des études] (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 22-23).

Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation (1988) indique que cette contribution des activités parascolaires à l'amélioration de l'estime de soi s'avère davantage significative pour les élèves qui éprouvent des difficultés à s'illustrer au plan académique.

b) Perception du milieu scolaire

Les activités parascolaires semblent également en mesure de contribuer à la modification de la perception qu'entretiennent les étudiants à l'endroit de leur école. D'une part, le cadre souple et informel de ce type d'activités fournit l'occasion aux étudiants de connaître les enseignants sous un angle que les activités traditionnelles d'enseignement peuvent difficilement permettre. En modifiant la perception que les étudiants entretiennent à l'endroit d'un enseignant, les activités parascolaires favorisent alors l'établissement des liens réels de confiance et de complicité.

D'autre part, parce qu'elles permettent aux participants d'exploiter leurs capacités, de vivre des succès, mais aussi de voir ces derniers reconnus par l'ensemble de la communauté scolaire, *«les activités parascolaires peuvent atténuer, chez les jeunes qui éprouvent des difficultés dans les matières scolaires, l'image de l'école perçue comme le lieu où ils échouent»* (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 23).

Au surplus, les activités parascolaires favorisent l'identification des étudiants à l'endroit de leur école, car elles

donnent aux jeunes l'occasion de circuler à travers les bâtiments, dans un contexte différent. Non seulement se sentent-ils alors appartenir à une école, entité sociale, mais l'école, comme lieu physique leur appartient en quelque manière; ils s'y sentent chez eux (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 24).

Enfin, la modification de la perception du milieu scolaire et la création d'un sentiment d'appartenance générées par la pratique d'une activité parascolaire se traduit, dans plusieurs écoles, par des réductions importantes des actes de vandalisme (CSE, 1988).

c) Rendement scolaire

Préoccupées par la poursuite de l'excellence académique, de nombreuses études américaines ont tenté d'observer la relation entre le rendement scolaire et la participation aux activités parascolaires. Au nombre des précurseurs, Schaffer et Armer (1968, voir Holland & Andre, 1987) ont révélé que les athlètes de sexe masculin obtenaient de meilleurs résultats scolaires que les non participants.

Les résultats de Lander, Feltz, Obermeier et Brouse (1978, voir Holland & Andre, 1987) ont démontré que les garçons impliqués uniquement au sein des activités sportives enregistraient, aux épreuves nationales, des résultats scolaires moins élevés que ceux de la moyenne nationale. En contrepartie, les élèves qui participent à la fois à une activité sportive et un autre type d'activité parascolaire ont obtenu, à ces mêmes épreuves, des résultats scolaires significativement plus élevés que ceux de la moyenne nationale.

Dans le même sens, les résultats de Snyder et Spreitzer (1977, voir Lebel, 1988) suggèrent que les garçons et les filles qui adhèrent à la fois aux activités sportives et aux activités musicales, ont des aspirations scolaires significativement plus élevées que les non participants. En revanche, les étudiants qui ne pratiquent qu'une ou l'autre de ces activités ont sensiblement les mêmes aspirations scolaires que les non participants.

S'exprimant sur les relations unissant la participation aux activités parascolaires et un rendement scolaire élevé, Marsh (1992) émet l'hypothèse que

la participation aux activités parascolaires - même celles qui ne sont pas associées de façon évidente au rendement académique semblent conduire à un plus grand engagement face à l'école et aux valeurs de l'école, ce qui conduit indirectement à un meilleur rendement académique (traduction libre)(Marsh, 1992, p. 560).

En résumé, les résultats des recherches citées précédemment suggèrent que la participation aux activités parascolaires est associée à plusieurs facteurs favorisant la persévérance scolaire d'un étudiant. Dans le même sens, des études ont révélé que l'organisation d'activités parascolaires est associée à une amélioration de la motivation des étudiants, à une diminution des problèmes de discipline ainsi qu'à une réduction des taux d'absentéisme et de décrochage scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1988; Cheng & Ziegler, 1986). En contrepartie, ces recherches mettent en évidence le fait que seule une minorité d'étudiants participent aux activités parascolaires et, qu'en conséquence, bien peu d'entre-eux bénéficient des apports retirés de la pratique de ce type d'activités.

La littérature suggère donc l'existence de différences notables entre les élèves impliqués dans les activités parascolaires et les non participants. Ainsi, le profil de l'étudiant engagé au sein de telles activités est celui *«d'une personne qui a des résultats scolaires conformes aux normes généralement admises, entretient de bonnes relations avec ses enseignants et camarades, est sûr de lui-même et de ses aptitudes scolaires et aime l'école»* (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 17). La présence de pareilles caractéristiques, chez un étudiant, semble donc favoriser la persévérance scolaire de celui-ci jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires, minimalement.

Pérusse (1973, voir Lebel, 1988) a cherché à établir le portrait d'élèves peu impliqués dans les activités parascolaires et qui étaient issus d'un milieu économiquement favorisé. Les résultats ont démontré, chez ces élèves,

des attitudes négatives à l'endroit de l'école, un certain mépris de leurs confrères et consoeurs qui participent aux activités (surtout aux activités non sportives), un manque d'engagement par rapport à leur travail scolaire, des résultats scolaires plutôt faibles, un rejet des attentes de leurs parents, et une tendance à se conformer aux normes de leur groupe d'amis (Lebel, 1988, p. 52).

En outre, la consommation de drogues fut observée chez plusieurs de ces étudiants. Une étroite convergence se dégage donc entre la description faite par Pérusse (1973) des non participants ayant un statut socio-économique élevé, et celle de Violette (1991) portant sur les décrocheurs potentiels appartenant au profil «au coeur de l'adolescence type».

En conclusion, la recension des écrits révèle une relation significative positive entre la participation aux activités parascolaires et certains comportements et attitudes propices à la persévérance scolaire. En corollaire, ces résultats suggèrent que les étudiants susceptibles de bénéficier le plus des apports des activités parascolaires, soit les décrocheurs potentiels, sont également ceux qui y adhèrent le moins.

2.4- Limites des recherches sur les activités parascolaires

La revue de la littérature révèle que la participation aux activités parascolaires procure des bénéfices nombreux et variés aux étudiants qui s'y engagent. Holland et Andre (1987) invitent toutefois à la prudence dans l'interprétation des résultats des recherches portant sur ces activités.

En effet, plusieurs de ces recherches sont conduites auprès de petits échantillons, réduisant ainsi les possibilités de généralisation des résultats. Qui plus est, la nature de ces recherches permet difficilement d'isoler toutes les variables intermédiaires (valeurs de l'école à l'endroit des activités parascolaires, objectifs de l'activité, taille de l'école, type d'activité, degré d'implication du participant etc.) susceptibles d'agir sur les variables dépendantes observées. Ces contraintes méthodologiques peuvent, par conséquent, conduire à une interprétation biaisée des résultats obtenus dans le cadre d'une recherche.

Cependant, la principale limite des recherches portant sur les activités parascolaires est occasionnée par la difficulté d'établir des liens réels de causalité entre la participation aux activités parascolaires, et certaines caractéristiques psychologiques et scolaires présentes chez les étudiants qui les pratiquent (Marsh, 1992; Holland & Andre, 1987).

De fait, la nature même de ces activités implique une sélection des sujets sur une base libre et volontaire. Or, ce type de sélection peut entraîner des biais au chapitre de la comparabilité du groupe expérimental (participants) et du groupe contrôle (non participants). Dans pareilles circonstances, il est permis de s'interroger à savoir si c'est l'existence de traits de personnalité antérieurs à la participation, qui explique les corrélations positives obtenues dans le cadre de ces recherches ou, à l'inverse, si les différences observées entre les deux groupes suite à l'expérimentation doivent être imputées à l'implication au sein de l'activité parascolaire (Marsh, 1992; Holland & Andre, 1987). Une étude longitudinale permettrait de mieux saisir les relations unissant les activités parascolaires aux bénéfices que les étudiants retirent de leur participation (Holland & Andre, 1987).

2.5- Conditions favorisant la participation et le succès des activités parascolaires

Bien que la littérature ait mis en lumière certains apports retirés de la participation aux activités parascolaires, il serait erroné de croire qu'il va de soit que ces activités génèrent les bénéfices mentionnés précédemment. De fait, certaines conditions sont requises afin, d'une part, de susciter la participation d'un grand nombre d'étudiants aux activités offertes et, d'autre part, de permettre l'atteinte des objectifs éducatifs que ces dernières poursuivent.

Dans un premier temps, les écrits recensés par Lebel (1988) mentionnent le rôle prépondérant joué par le directeur de l'école dans la réussite ou l'échec des activités parascolaires. En effet, l'attitude du directeur à l'endroit des activités parascolaires influe sur la qualité de ces activités et, par conséquent, sur les bénéfices que les étudiants peuvent retirer de leur implication. Ainsi, le directeur qui conçoit les activités parascolaires comme ayant une fonction principalement

occupationnelle, sera peu préoccupé d'instaurer des mesures propices au développement intégral des participants.

Le projet éducatif d'une école s'avère un indicateur précieux de la perception qu'entretient l'ensemble de la communauté scolaire (direction, enseignants, professionnels) à l'endroit des activités parascolaires. L'inclusion des activités parascolaires au sein du projet éducatif se traduit par une augmentation sensible de la participation des étudiants à ce type d'activités.

Dans un second temps, la personnalité de l'animateur et sa popularité auprès des étudiants influencent considérablement leur décision de s'engager ou non dans une activité parascolaire (CSE, 1988). Quoique ne portant pas spécifiquement sur l'animation d'activités parascolaires, la pratique en maison de jeunes et en milieu municipal a néanmoins mis en évidence le rôle central joué par l'animateur, dans la réalisation d'une activité de loisir auprès d'un groupe d'adolescents (Conseil régional du loisir Chaudières-Appalaches, 1991; Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 1988). Ainsi, l'établissement d'un lien de confiance entre l'animateur et les jeunes constitue une condition sine qua none, tant pour la réussite de l'activité que pour le développement intégral de participants.

Dans l'espoir d'atteindre les objectifs éducatifs poursuivis par les activités parascolaires, l'animateur doit donc adopter les attitudes suivantes:

- consulter les jeunes à la base de toute décision;
- valoriser et encourager les participants;
- respecter la vie du groupe;
- faire confiance aux participants;

- trouver avec les jeunes, des projets actifs et réalisables ayant des résultats à court terme;
- tenter de connaître chaque adolescent impliqué dans l'activité;
- éviter la marginalisation de l'adolescent;
- développer des relations franches et ouvertes avec les jeunes;
- intervenir pour l'essentiel et confier, autant que possible, la responsabilité de l'activité aux participants;
- respecter le rythme des jeunes;
- être disponible et tolérant et accepter que les jeunes puissent faire des erreurs.

(Conseil régional des loisirs Chaudières-Appalaches, 1991, p. 25)

En troisième lieu, il semble que les activités parascolaires qui visent un groupe d'étudiants en particulier connaissent davantage de succès que celles offertes à l'ensemble de la communauté étudiante (Lebel, 1988). Ainsi, la ségrégation par niveau scolaire favorise particulièrement la participation des élèves de première secondaire, souvent victimes d'intimidation dans les activités réunissant des étudiants plus âgés qu'eux.

Dans le même sens, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont réfractaires à s'impliquer dans une activité parascolaire s'adressant à tous les étudiants de l'école. De fait, ces élèves perçoivent rapidement les écarts existants entre leurs propres capacités et celles des autres participants, ainsi que les préjugés que ces derniers entretiennent à leur endroit. Or,

comme toute personne, le décrocheur potentiel veut s'intégrer dans un milieu où il se sent valorisé et où ses qualités personnelles sont mises à contribution. Le milieu ne doit pas être menaçant, puisque les décrocheurs potentiels manquent de défense pour maintenir un niveau minimum d'estime de soi. (Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1991, p. 28).

En conclusion, la littérature incite à croire que certaines conditions sont requises afin de permettre l'adhésion d'un plus grand nombre d'étudiants aux activités parascolaires, et pour permettre à ces jeunes de retirer le maximum de bénéfices de leur participation.

2.6- Contribution des activités parascolaires à la prévention du décrochage scolaire

Des études ont révélé que les écoles qui offrent une variété d'activités parascolaires à leurs étudiants, et à l'intérieur desquelles la participation est encouragée et valorisée par le projet éducatif, enregistrent des taux de décrochage nettement plus bas que les écoles qui n'offrent pas cette opportunité à leurs étudiants (Cheng & Ziegler, 1986). Cette constatation donne à penser que

les activités parascolaires peuvent atténuer, chez les jeunes qui éprouvent des difficultés dans les matières scolaires, l'image de l'école perçue comme le lieu où ils échouent. En conséquence, leur motivation peut en être améliorée. On peut donc raisonnablement penser que, en atténuant le sentiment d'inconfort vis-à-vis de soi-même et en maintenant la motivation, l'école cesse alors d'être pour les jeunes le foyer d'une multitude de frustrations contre lesquelles ils se rebellent ou qu'ils cherchent à fuir (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 23)

Au terme de cette revue de la littérature, le rationnel qui se dégage des écrits permet de croire en la pertinence d'utiliser, dans certaines conditions, les activités parascolaires pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire.

3- OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Malgré les apports favorables que la pratique en milieu scolaire et la littérature scientifique leur attribuent, peu de programmes ont cherché à utiliser systématiquement les activités parascolaires à des fins de prévention de l'abandon scolaire. En outre, les intervenants qui ont recours aux activités parascolaires agissent dans bien des cas de façon intuitive, sans qu'un rationnel scientifique sous-tende véritablement leur démarche. Enfin, peu de recherches ont tenté de mesurer, chez des décrocheurs potentiels, les retombées psychologiques et scolaires résultant de leur implication au sein d'une activité parascolaire.

Conduite dans une perspective exploratoire, cette recherche souhaite observer la présence, chez les décrocheurs potentiels, de changements permettant de vérifier le rationnel scientifique voulant que les activités parascolaires puissent favoriser la persévérance scolaire de ces étudiants. Le principal objectif de cette étude consiste donc à **élaborer un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires**. Pour ce faire, deux méthodes seront retenues, soit une expérimentation en milieu scolaire et une évaluation du programme par des juges.

3.1- Expérimentation du programme préliminaire

Dans un premier temps, un programme préliminaire sera élaboré, puis soumis à une expérimentation en milieu scolaire. Cette expérimentation a pour objectif **d'évaluer la pertinence du programme pour agir sur les principaux facteurs de prédisposition au décrochage scolaire**.

Ainsi, une hypothèse générale et cinq hypothèses spécifiques s'efforceront d'observer la présence, chez les décrocheurs potentiels soumis au programme, de changements s'inscrivant dans le sens d'une réduction de la prédisposition au décrochage scolaire. La Figure 8 illustre les hypothèses de recherche et les liens unissant les variables entre elles.

Hypothèse générale:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **réduire la prédisposition à l'abandon scolaire** des décrocheurs potentiels.

Hypothèse spécifique 1:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **améliorer l'estime de soi** des décrocheurs potentiels.

Hypothèse spécifique 2:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **améliorer la perception du milieu scolaire** des décrocheurs potentiels.

Hypothèse spécifique 3:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **améliorer la motivation scolaire** des décrocheurs potentiels.

Hypothèse spécifique 4:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **réduire l'absentéisme scolaire** des décrocheurs potentiels.

Hypothèse spécifique 5:

L'implication au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires contribue à **améliorer le rendement scolaire** des décrocheurs potentiels

Le choix des cinq variables que sont l'estime de soi, la perception du milieu scolaire, la motivation scolaire, les résultats scolaires et l'absentéisme scolaire est attribuable, d'une part, à la prévalence de leur rôle dans le processus de l'abandon scolaire et, d'autre part, au fait que la littérature scientifique tend à démontrer l'incidence directe ou indirecte des activités parascolaires sur les variables énumérées précédemment.

3.2- Évaluation du programme préliminaire par les juges

Le programme préliminaire fera également l'objet d'une évaluation auprès d'intervenants en décrochage et d'animateurs de loisir en milieu scolaire et communautaire. Cette évaluation permettra de **jauger le réalisme du programme préliminaire**.

Les principaux constats se dégageant de l'expérimentation et de l'évaluation du programme préliminaire permettront, en dernier lieu, d'apporter les modifications requises afin d'accroître l'efficacité et la faisabilité de la version définitive du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires.

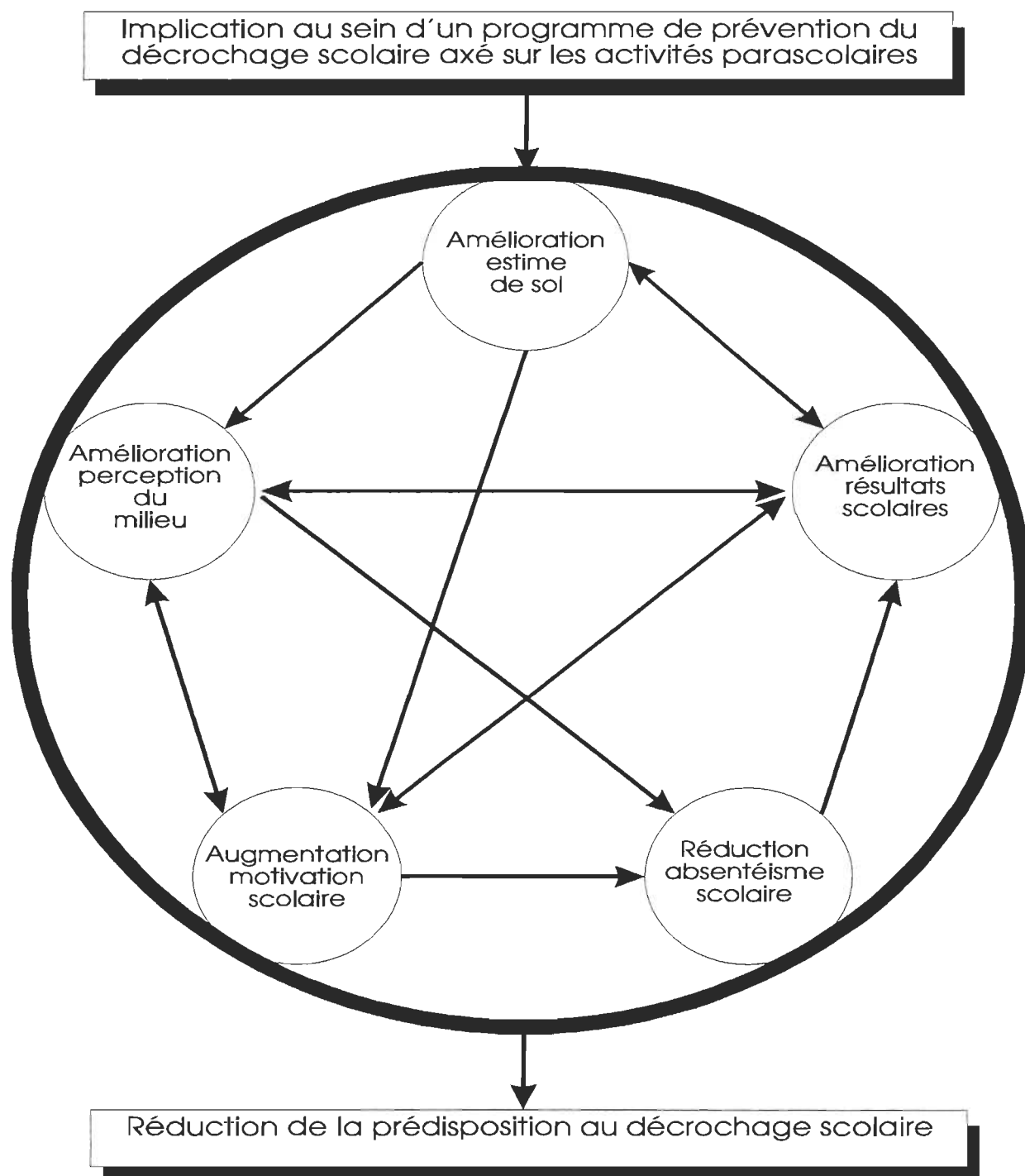


Figure 8. Hypothèses de la recherche

Chapitre II

Méthodologie

Le présent chapitre présentera les méthodologies utilisées dans le cadre de l'expérimentation et de l'évaluation par les juges du programme préliminaire. Dans un premier temps, les sujets de recherche, la description du programme préliminaire, le déroulement de l'expérimentation et, enfin, les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'expérimentation seront abordés, tour à tour. En deuxième lieu, ce chapitre traitera du recrutement des juges, de même que de la grille employée lors de l'évaluation du programme préliminaire.

4- EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

4.1- Les sujets de recherche

Les sujets retenus dans le cadre de cette recherche sont les étudiants identifiés décrocheurs potentiels, suite à la compilation des résultats du test de prédiction de l'abandon scolaire «L'école ça m'intéresse ?» (MEQ, 1983)(voir Appendice A). Ce test fut administré en janvier 1994 à 212 étudiants de troisième secondaire de l'école l'Escale de Louiseville. La compilation des résultats du test «L'école ça m'intéresse ?» permit alors d'identifier 43 décrocheurs potentiels.

D'emblée, il convient de rappeler que la clientèle qui nous préoccupe dans le cadre de cette recherche est particulièrement réfractaire aux situations qui lui sont imposées. De plus, la nature même des activités parascolaires implique le libre choix des participants. La technique retenue pour constituer le groupe expérimental fut donc l'échantillonnage volontaire. Néanmoins, cette sélection sur une base volontaire ne signifiait pas pour autant que tous les sujets désirant s'impliquer au sein du programme y seraient forcément admis. Ainsi, trois critères de sélection furent retenus, afin d'éviter d'admettre au sein du groupe expérimental des sujets susceptibles d'entraver la réussite du programme.

Ces critères sont les suivants :

- L'étudiant doit obtenir un score au test de dépistage de décrochage scolaire entre 22 et 30 points. Ce résultat permet de retenir les sujets chez lesquels une intervention préventive peut encore se révéler efficace.
- L'étudiant ne doit pas avoir fait l'objet d'une expulsion de l'école au cours de ses années passées à l'Escale.
- L'étudiant ne doit pas présenter, de l'avis de la direction de l'école, un comportement susceptible de nuire au groupe et à la réussite du projet.

Ces critères de sélection ont engendré l'élimination de 10 des 43 décrocheurs potentiels identifiés par le test «L'école ça m'intéresse ?». Les 33 décrocheurs potentiels restant (19 filles et 14 garçons) furent donc convoqués à une rencontre de groupe en février 1994. À cette occasion, le programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires fut présenté aux étudiants présents. Il importe de souligner que les étudiants ne furent en aucun cas informés de l'identification «décrocheur potentiel» qui leur était apposée pour les fins de cette recherche.

Initialement, le protocole de recherche prévoyait former deux groupes expérimentaux, composés de 7 à 8 sujets chacun. Il apparaissait important que les groupes expérimentaux ne dépassent pas ce nombre, afin de personnaliser davantage l'intervention. Au surplus, la taille restreinte du groupe devait permettre à chaque participant d'avoir des tâches significatives à accomplir dans l'activité parascolaire.

Si d'aventure plus de quinze étudiants s'étaient montré intéressés à participer au projet, une sélection aléatoire aurait dû être effectuée, afin de procurer une chance égale à chacun d'être inclus dans l'échantillon de recherche. Le recours à cette technique ne fut toutefois pas requis puisque seulement six décrocheurs potentiels (5 filles et 1 garçon) manifestèrent le désir de participer au programme, suite à la rencontre de groupe tenue en janvier 1994.

Il convient de mentionner que l'acceptation au sein du programme était conditionnelle à l'obtention de l'autorisation des parents. À cette fin, une lettre fut adressée aux parents des étudiants désirant participer au programme (voir Appendice B). Cette lettre visait à informer les parents des implications du programme sur le vécu scolaire de leur adolescent. Enfin, cette lettre souhaitait également impliquer les parents dans le programme, en les invitant à encourager leur adolescent tout au long de sa participation à l'activité «Fort Escalé».

Compte tenu du nombre limité de sujets composant le groupe expérimental, une étudiante qui n'avait pas été identifiée décrocheur potentiel par le test «L'école ça m'intéresse?», fut néanmoins admise, à sa demande, au sein du programme. En effet, la consultation de ses relevés de notes et les commentaires de ses professeurs laissaient présager de la prédisposition au décrochage scolaire de cette étudiante.

Bref, contrairement à ce qui avait été prévu dans le protocole, un seul groupe expérimental fut constitué pour les fins de l'expérimentation du programme préliminaire. Celui-ci était composé de sept sujets, soit six filles et un garçon.

La prédominance des sujets de sexe féminin peut, d'une part, s'expliquer par le fait que l'échantillon de recherche était composé de davantage de filles que de garçons. D'autre part, les sujets ont adhéré au programme davantage en groupe plutôt que sur une base individuelle. L'influence des amis semble donc avoir joué un rôle important sur la participation au programme. Or, certaines études tendent à révéler que les décrocheurs potentiels de sexe masculin constituent le groupe d'étudiants ayant le moins d'amis au sein du milieu scolaire. Enfin, il est plausible de croire que l'activité proposée dans le cadre du programme réponde davantage aux intérêts des filles qu'à ceux des garçons.

4.2- Description du programme préliminaire

Initialement, il avait été convenu de laisser les étudiants déterminer le type d'activité parascolaire à laquelle ils souhaitaient participer. Cette activité devait néanmoins répondre à certains critères permettant d'atteindre les objectifs du programme. Toutefois, sur les conseils de l'intervenante en décrochage de l'école, il fut jugé préférable de proposer une activité parascolaire lors de la rencontre de groupe, en janvier 1994. Cette mesure devait permettre aux décrocheurs potentiels de prendre une décision plus éclairée relativement à leur implication ou non au sein du programme.

L'activité parascolaire proposée dans le cadre du programme préliminaire fut donc appelée «Fort Escalé». S'inspirant de l'émission télévisée «Fort Boyard», les participants avaient le mandat d'organiser une journée d'épreuves à l'intention de leurs pairs et de leurs professeurs de la troisième secondaire. D'une durée de dix semaines, ce programme se déroula entre le 7 février 1994 et le 15 avril 1994, à raison de deux rencontres hebdomadaires tenues les lundis et mardis midis.

Le programme aurait probablement attiré plus de participants si les rencontres s'étaient tenues pendant l'heure des cours, comme le proposent plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire. Deux raisons ont motivé notre décision de tenir les réunions pendant l'heure des repas : premièrement, les professeurs se seraient possiblement montrés réfractaires à l'idée que des étudiants, présentant pour plusieurs des difficultés scolaires, puissent s'absenter de leurs cours pour pratiquer une activité de loisir. Deuxièmement, cette mesure allait à l'encontre de l'objectif du programme visant à réduire l'absentéisme des décrocheurs potentiels.

En l'absence d'animateur de vie étudiante dans cette école, le protocole initial prévoyait que l'animation de l'activité soit confiée à l'intervenante en décrochage. Des raisons de santé l'ont cependant empêché d'assumer cette tâche en janvier 1994. L'intervenante en décrochage a toutefois accepté de superviser une stagiaire en éducation spécialisée, déjà impliquée dans ce milieu. Les interventions de cette dernière devaient contribuer à la valorisation de chacun des participants, en plus de permettre l'établissement d'un lien de confiance avec chacun d'entre-eux.

Enfin, dans le but d'accroître la cohésion au sein du groupe, une journée de loisir fut organisée au cours de la troisième semaine du programme (qui correspondait à la semaine de relâche). Le calendrier des principales activités qui se sont déroulées au cours de l'expérimentation du programme préliminaire se retrouve à Appendice C.

4.3- Déroulement de l'expérimentation

D'emblée, il convient de noter qu'il ne fut pas facile de mener à terme l'expérimentation du programme préliminaire. En effet, dès le début du programme, des tensions importantes se sont

fait sentir entre certains membres du groupe. Plutôt que de favoriser la cohésion du groupe, la journée de loisir a mis en évidence la présence de deux sous-groupes présentant des caractéristiques de personnalité et un vécu scolaire fort divergents.

La consultation des relevés de notes et les observations de l'animatrice permirent de catégoriser les sujets à l'intérieur des deux profils majoritaires de la typologie de Violette (1991). De fait, ces différentes informations incitaient à croire que trois étudiants appartenaient au profil de décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», tandis que les quatre autres étudiants présentaient les caractéristiques des décrocheurs «au cœur de l'adolescence type».

Au cours de la quatrième semaine du programme, les quatre étudiants du second sous-groupe ont décidé de quitter l'activité «Fort Escal», mettant ainsi en péril la réalisation du programme. À la suite d'une rencontre avec les quatre sujets dissidents, deux d'entre-eux acceptèrent de réintégrer le programme au cours de la cinquième semaine. À partir de ce moment, le respect des différences finit cependant par s'établir entre les participants, et la cohésion au sein du groupe atteignit son apogée lors de la journée «Fort Escal».

Cette journée s'est tenue le vendredi 15 avril 1994, ce qui coïncidait avec la tenue d'un congé pédagogique marquant la fin de la troisième étape. Le déroulement du programme concordait donc, à une semaine près, avec la troisième étape de l'année scolaire. Quelque vingt étudiants de troisième secondaire ont participé à la journée «Fort Escal», tandis que cinq professeurs en ont fait autant. À cet égard, il importe de mentionner que les décrocheurs potentiels ont été à la fois surpris et enchantés de l'implication de leurs enseignants dans l'activité.

Par ailleurs, un chandail à l'effigie de «Fort Escalé» fut remis aux cinq sujets du groupe expérimental, pour les remercier de leur implication dans le programme. L'animatrice du programme a observé que plusieurs sujets ont porté leur chandail avec fierté, dans les semaines qui ont suivi l'activité. De plus, un article relatant les faits marquants de la journée «Fort Escalé» fut publié dans le journal local. Enfin, la journée «Fort Escalé» fut immortalisée sur une bande vidéo. Une cassette fut donc remise aux cinq participants, dans l'espoir qu'ils conservent un souvenir agréable de leur implication dans le programme.

4.4- Les instruments de mesure

Afin d'évaluer les impacts susceptibles de se produire sur les variables à l'étude, différents instruments de mesure furent utilisés, soit deux questionnaires, l'analyse du relevé de notes des participants et une entrevue individuelle. Le Tableau 3 résume les principaux instruments utilisés pour mesurer chacune des variables à l'étude. Ces instruments feront l'objet d'une description plus détaillée dans les pages qui vont suivre.

2.4.1- Les questionnaires

Deux questionnaires furent administrés aux sujets du groupe expérimental, soit le Self-Esteem Scale de Rosenberg (1965) et un questionnaire portant sur la perception du milieu scolaire, que nous avons confectionné pour les besoins de l'étude. Les pré-tests eurent lieu lors de la première rencontre du programme, soit le 7 février 1994, alors que les post-tests furent administrés un mois après la fin du programme, soit le 16 mai 1994.

Tableau 3

Mesure des variables de la recherche

VARIABLES	INSTRUMENTS	ADMINISTRATION
Estime de soi	a) <u>Questionnaire</u> Self-Esteem Scale b) <u>Entrevue individuelle</u>	a) pré-test (1ère rencontre) post-test (1 mois après) b) 1 mois après programme
Perception du milieu scolaire	a) <u>Questionnaire</u> Perception du milieu scolaire b) <u>Entrevue individuelle</u>	a) pré-test (1ère rencontre) post-test (1 mois après) b) 1 mois après programme
Motivation scolaire	a) <u>Analyse du relevé de notes</u> b) Entrevue individuelle	a) étape 2 (avant programme) étape 3 (pendant programme) étape 4 (après programme) b) 1 mois après programme
Absentéisme scolaire	a) <u>Analyse du relevé de notes</u> b) Entrevue individuelle	a) étape 2 (avant programme) étape 3 (pendant programme) étape 4 (après programme) b) 1 mois après programme
Rendement scolaire	a) <u>Analyse du relevé de notes</u> b) Entrevue individuelle	a) étape 2 (avant programme) étape 3 (pendant programme) étape 4 (après programme) b) 1 mois après programme

a) Le Self-Esteem Scale de Rosenberg (1965)

Conçu à l'intention des adolescents, le test élaboré par Rosenberg (1965) tente de mesurer l'estime de soi, définie comme une attitude positive ou négative envers un objet particulier, le «self». À l'aide de ce test, l'auteur désirait établir une échelle de mesure permettant, d'une part, de spécifier l'impact de certains facteurs sociaux sur l'estime de soi et, d'autre part, d'évaluer l'influence qu'exerce l'estime de soi sur les comportements sociaux.

Composé de dix items, ce questionnaire est facile d'administration et permet une économie de temps appréciable, ce qui en fait un questionnaire prisé par les institutions scolaires (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991.) Mentionnons également que les items du questionnaire sont homogènes et n'impliquent qu'une seule dimension. De plus, le S.E.S. de Rosenberg a été construit selon le modèle de Guttman, qui permet la répartition des choix de réponse sur un continuum unidimensionnel. Pour chaque question, le répondant est donc amené à se prononcer à savoir s'il est (1) complètement d'accord, (2) d'accord, (3) en désaccord ou alors (4) complètement en désaccord avec l'énoncé. Les items illustrant une perception positive de soi (1,2,4,6,7,9) et ceux caractérisant une image négative de soi (3,5,8,10) sont présentés en alternance, de manière à réduire les risques de voir le répondant choisir la même réponse pour toutes les questions.

La traduction française utilisée dans cette recherche est celle de M. Michel Alain (voir Labranche, 1986), professeur au département de psychologie de l'U.Q.T.R (voir Appendice D). Des modifications mineures furent toutefois apportées à la formulation des questions 1, 3 et 5 proposée dans la version de Alain, qui nous apparaissait tantôt ambiguë, tantôt péjorative.

Ainsi, la question 1 «Je pense que je suis une personne de valeur au moins autant que les autres» fut remplacée par «Je pense que je suis une personne qui a autant de valeur que les autres», tandis que la question 5 «J'ai l'impression que je n'ai pas grand-chose pour lequel être fier» fut substituée par «J'ai l'impression de ne rien avoir dont je puisse être fier». Enfin, la question 3 «À tout prendre, je suis porté à croire que je suis un raté» fut remplacée par «Je suis porté à croire que je ne vais rien réussir dans la vie». Ces modifications mineures ne semblent cependant pas suffisantes pour entraver la validité du questionnaire d'Alain.

Par ailleurs, l'échelle de réponse initiale de Rosenberg fut conservée, contrairement à Alain qui avait opté pour une échelle de Likert en 7 points. L'échelle de Rosenberg fut toutefois inversée, de manière à ce que le choix (1) corresponde à entièrement en désaccord, tandis que le choix (4) équivaut à entièrement d'accord. Ces modifications visaient essentiellement à simplifier la méthode de compilation proposée par Rosenberg. La version du questionnaire utilisée dans le cadre de cette recherche se retrouve en Appendice E.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs études ont démontré que le S.E.S. se veut un instrument valide et fiable. Relativement à la consistance interne du test, Dobson et al. (1979, voir Robinson & al., 1991) ont obtenu un coefficient alpha de .77 pour leur échantillon, alors que Fleming et Courtney (1985, voir Robinson & al., 1991) obtenaient un coefficient très élevé de .88. Des recherches ont également permis de démontrer des corrélations variant entre .18 et .72 entre le S.E.S. et différentes variables reliées à l'estime de soi, dont le concept de soi scolaire, la popularité et la confiance (Robinson et al., 1991). En définitive, ces résultats de recherche permettent d'affirmer que le S.E.S. mesure réellement et uniquement l'estime de soi, et que le résultat obtenu par une personne reflète adéquatement son niveau d'estime de soi.

b) Questionnaire sur la perception du milieu scolaire

La perception du milieu de vie scolaire s'avère une variable importante de cette étude. Par conséquent, il importe de mesurer les variations susceptibles d'être enregistrées par les participants à cet égard. Cependant, peu de tests portent spécifiquement sur la qualité du milieu de vie scolaire, telle que perçue par les étudiants. Pour les fins de la présente recherche, nous avons donc été contraints d'élaborer un questionnaire s'efforçant de mesurer cette variable (voir Appendice F). Pour ce faire, nous nous sommes notamment inspirés du Quality of School Life de Epstein (1981) et de «L'école ça m'intéresse ?» (MEQ) version 1981. Les définitions des sous dimensions mesurées par cet instrument, de même que les items du questionnaire qui s'y rattachent sont illustrés à l'intérieur du Tableau 4.

Ce questionnaire est donc composé de dix items mesurant quatre sous dimensions reliées au milieu scolaire. Puisque le questionnaire fut administré au même moment que le Self-Esteem Scale, il fut jugé opportun de conserver la même échelle de réponse soit (1) entièrement en désaccord, (2) en désaccord, (3) d'accord et (4) entièrement d'accord. Les items illustrant une perception positive du milieu scolaire (1,2,3,5,6,7,9,10) et ceux caractérisant une image négative du milieu scolaire (4 et 6) sont présentés en alternance, de manière à réduire les risques de voir le répondant choisir la même réponse pour toutes les questions.

Enfin, compte tenu du nombre limité de sujets impliqués dans cette étude, il s'avérera impossible de mesurer l'homogénéité et l'unidimensionnalité de ce questionnaire.

Tableau 4

Sous dimensions du questionnaire sur la perception du milieu scolaire

SOUS DIMENSIONS	DÉFINITION	NO. D'ITEM
A) Qualité de vie à l'Escale	Perception des règlements et du climat qui règne à l'Escale. Intérêt de l'étudiant pour les activités parascolaires offertes à l'Escale	1,4,5,8
B) Relations avec les pairs	Perception de la qualité des interactions entre l'étudiant et ses pairs	2,7
C) Relations avec le personnel de l'école	Relation de confiance avec les adultes de l'Escale	9
D) Sentiments face à l'école	Sentiments éprouvés par l'étudiant à l'égard de l'école en général et de l'Escale en particulier	3,6,10

4.4.2- Analyse des relevés de notes

La consultation des relevés scolaires des participants fut retenue afin de mesurer les changements susceptibles d'affecter la motivation, le rendement et l'absentéisme scolaires. Ainsi, les relevés de notes des étapes 2 (novembre à janvier), 3 (février à avril) et 4 (mai et juin) devraient permettre d'observer l'évolution des trois variables avant (étape 2), pendant (étape 3) et après (étape 4) l'expérimentation du programme préliminaire.

Le rendement scolaire fut mesuré par la moyenne générale figurant sur le relevé de notes de chaque étape, tandis que l'absentéisme fut évalué en fonction du nombre de périodes d'absence indiqué sur ces mêmes relevés de notes. Enfin, les variations au chapitre de la motivation scolaire ont été mesurées par la différence entre le nombre de commentaires positifs et le nombre de commentaires négatifs formulés par les professeurs sur les trois relevés de notes concernés (voir Appendice G). Bien qu'ils se fondent sur des perceptions des professeurs à l'endroit d'un étudiant, ces commentaires constituent néanmoins des indices précieux du comportement de l'étudiant en classe et de ses attitudes envers les travaux scolaires.

4.4.3- Entrevue individuelle

Une entrevue individuelle (voir Appendice H) fut conduite par le chercheur un mois après la fin du programme, dans l'espoir d'apporter une interprétation nuancée relativement à l'incidence du programme sur les cinq variables à l'étude. Tout au long de l'entrevue, les sujets étaient amenés à s'exprimer sur leur perception d'eux-mêmes, sur leur vécu à l'école, sur leurs relations avec le personnel enseignant et la direction de l'Escale, sur leurs aspirations scolaires, ainsi que sur les bénéfices qu'ils estiment avoir retirés de leur participation au programme. Cette mesure qualitative des variables à l'étude s'est avérée particulièrement importante, compte tenu du nombre limité de sujets ayant pris part à l'expérimentation.

5- ÉVALUATION PAR LES JUGES DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

5.1- Recrutement des juges

Suite à l'expérimentation, le programme préliminaire fut soumis à une évaluation par des experts. Cette évaluation s'est déroulée au cours du mois de février 1995. Treize personnes furent approchées pour participer à l'évaluation du programme préliminaire. Au nombre de ces personnes figuraient cinq intervenants en décrochage, sollicités en raison de leurs connaissances des décrocheurs potentiels et des modes d'intervention à privilégier auprès de cette clientèle. Par ailleurs, six animateurs de loisir en milieu scolaire furent contactés, compte tenu de leur expertise relativement au fonctionnement et à l'animation des activités parascolaires. Enfin, deux intervenants en maisons de jeunes furent approchés, car la philosophie d'intervention du programme et la clientèle ciblée sont similaires au vécu de ce type d'organisme.

Dix personnes ont finalement complété et retourné la grille d'évaluation dans les délais exigés, soit les 5 intervenants en décrochage, 3 des 6 animateurs de loisir en milieu scolaire et les 2 intervenants en maison de jeunes (voir Appendice I). Malgré deux relances téléphoniques, trois animateurs de loisir en milieu scolaire furent finalement exclus de l'évaluation du programme préliminaire, n'ayant pas retourné leur grille à l'intérieur des trois semaines prévues.

5.2- Les instruments de mesure

Afin de jauger le réalisme du programme préliminaire, une grille d'évaluation fut élaborée, puis soumise aux juges. Cette grille était composée de 33 énoncés, répartis à l'intérieur des principales composantes du programme préliminaire et des conditions préalables à son implantation. En fonction de leur expérience et de leurs connaissances, les juges étaient donc invités à évaluer les différents énoncés du programme, en utilisant les choix de réponse suivants :

- A) Cet énoncé devrait être conservé dans sa forme actuelle.
Je ne vois donc aucune modification à y apporter.
- B) Cet énoncé devrait être conservé dans le programme, mais je propose que la ou les modification(s) suivante(s) y soient apportée(s) :
- C) Cet énoncé devrait être supprimé du programme pour la ou les raison(s) suivante(s) :
- D) Je ne suis pas en mesure de me prononcer sur cet énoncé.

Les choix de réponse B ou C impliquaient que le juge formule un bref commentaire permettant de justifier sa réponse. En outre, la grille permettait aux juges d'émettre des commentaires généraux à la fin de chaque section du programme ou alors de suggérer l'ajout d'énoncés qui viendraient bonifier ces sections. En dernier lieu, les juges étaient amenés à se prononcer sur six questions complémentaires, portant notamment sur le réalisme du programme et sur les obstacles susceptibles d'entraver sa mise en place.

Pour les fins du présent mémoire, il fut convenu de ne pas présenter la grille d'évaluation dans sa forme originale, compte tenu du volume d'espace important qu'elle occupe. L'Appendice J présentera néanmoins l'essentiel de la grille d'évaluation, soit les 33 énoncés du programme préliminaire et les 6 questions complémentaires sur lesquelles les juges se sont prononcés.

En conclusion, ce chapitre visait à détailler les méthodologies qui ont permis la réalisation de l'expérimentation du programme préliminaire, ainsi que son évaluation par des intervenants en décrochage et par des animateurs de loisir. Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de la recherche ont permis de recueillir des données nombreuses et variées, qui seront présentées à l'intérieur du prochain chapitre.

Chapitre III

Résultats

Le chapitre qui suit sera consacré à la présentation des résultats recueillis dans le cadre de l'expérimentation du programme préliminaire, ainsi que de ceux obtenus lors son évaluation par les experts. Chacune de ces deux parties traitera à la fois des résultats provenant des données quantitatives et de ceux procurés par les données qualitatives. Mais au préalable, les différentes procédures retenues pour permettre la réduction et l'analyse des données brutes seront révélées.

6- ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

6.1- Méthodes d'analyse des données de l'expérimentation

L'expérimentation du programme a permis de recueillir un nombre important de données quantitatives et qualitatives. La mise en place de procédures facilitant la présentation et l'analyse de cette somme de données brutes semble donc s'imposer. Certaines de ces procédures sont communes aux trois types de mesure utilisés dans le cadre de l'expérimentation, soit les questionnaires, l'analyse des relevés de notes et l'entrevue individuelle, alors que d'autres procédures sont propres à chacun des ces instruments de mesure.

6.1.1- Procédures d'analyse communes aux trois types de mesure

Tel que mentionné précédemment, 2 des 7 sujets du groupe expérimental ont abandonné le programme au cours de la quatrième semaine. Leur implication dans le programme fut jugée insuffisante pour engendrer des modifications sur les variables à l'étude. En conséquence, ces deux sujets furent exclus de l'échantillon de recherche.

La réduction de la taille de l'échantillon de recherche, qui s'établit désormais à cinq sujets, a eu pour corollaire d'annihiler les possibilités d'utilisation des tests statistiques non paramétriques. Il s'avérera donc impossible d'établir les coefficients statistiques permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Une analyse qualitative des données recueillies dans le cadre de l'expérimentation permettra néanmoins d'observer la présence de changements sur les variables à l'étude, s'inscrivant ou non dans le même sens que les hypothèses de recherche.

Par ailleurs, il est apparu opportun de présenter les résultats en fonction des deux profils de décrocheurs potentiels auxquels les sujets furent identifiés pendant l'expérimentation. En conséquence, la présentation des données quantitatives et qualitatives permettra de mettre en lumière les similitudes ou les différences entre les résultats obtenus par les décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», et ceux «au coeur de l'adolescence type».

Enfin, dans le but de préserver l'anonymat du seul garçon participant à l'étude, le genre masculin sera utilisé dans la présentation des résultats obtenus par chacun des cinq sujets.

6.1.2- Procédures d'analyse des questionnaires

Les deux questionnaires administrés dans le cadre de l'expérimentation, soit le Self-Esteem Scale et le test sur la perception du milieu scolaire, possèdent la même échelle de mesure. En conséquence, les procédures liées à l'analyse des données sont similaires. D'emblée, rappelons que pour chaque énoncé des deux questionnaires, le répondant était amené à se prononcer à savoir s'il était (1) complètement d'accord, (2) d'accord, (3) en désaccord ou alors (4) complètement en désaccord avec l'énoncé.

Les résultats du Self-Esteem Scale furent compilés de la façon suivante : une valeur allant de 1 à 4 points fut allouée, eu égard à la réponse choisie, pour les questions 1,2,4,6,7,9, illustrant une perception positive de soi. En revanche, le pointage a été inversé pour les questions 3,5,8,10, qui traduisent une image négative de soi. En ce qui a trait au questionnaire portant sur la perception du milieu scolaire, une valeur allant de 1 à 4 points fut attribuée pour les questions 1,2,3,5, 6,7,9,10, qui désignent une perception positive du milieu scolaire, alors que le pointage inverse a été accordé pour les questions 4 et 6, exprimant une perception négative de l'école.

Cette méthode procure donc un résultat total sur 40 points. Dans le cadre de cette recherche, il ne s'agira pas d'évaluer si les résultats obtenus par les décrocheurs potentiels traduisent un haut niveau ou un faible niveau d'estime de soi, en regard de résultats normalisés. Pour l'essentiel, les résultats de chaque questionnaire serviront à évaluer l'importance des variations (positives ou négatives) survenues pendant le programme au chapitre de l'estime de soi et de la perception du milieu scolaire des sujets. Ces variations furent mesurées par la différence entre les résultats des post-tests et ceux des pré-tests.

6.1.3- Procédures d'analyse des relevés de notes

La consultation des relevés de notes des étapes 2, 3 et 4 a permis de recueillir trois informations distinctes soit: les commentaires formulés par les professeurs à l'égard du comportement de l'étudiant en classe et de ses attitudes à l'endroit de ses travaux scolaires, la moyenne scolaire générale, ainsi que le nombre d'absences enregistré au cours d'une étape donnée. Ces indices permettront d'évaluer l'importance des variations enregistrées par les sujets au chapitre de la motivation, du rendement et de l'absentéisme scolaires, pendant et après le programme.

Ainsi, les variations survenues sur le rendement scolaire pendant le programme furent mesurées par la différence entre la moyenne générale (en %) figurant sur le relevé de la troisième étape (février à avril) et celle inscrite sur le relevé de la deuxième étape (novembre à janvier). Les variations survenues après le programme ont, pour leur part, été mesurées par la différence entre la moyenne générale inscrite sur le relevé de la quatrième étape (mai à juin) et celle obtenue au cours de la troisième étape (février à avril). Utilisant le nombre de périodes d'absence inscrit sur les relevés de notes des trois étapes concernées, la même méthode de calcul permet d'établir les écarts survenus pendant et après le programme au chapitre de l'absentéisme.

Enfin, les variations concernant la motivation scolaire des sujets pendant le programme ont été évaluées par la différence entre l'indice de motivation figurant sur le relevé de notes de la troisième étape, et celui obtenu au cours de la deuxième étape. À titre d'exemple, prenons les résultats obtenus par le sujet 1. Sur son relevé de notes de la deuxième étape, les professeurs ont inscrit 2 commentaires positifs contre 9 commentaires négatifs. L'indice de motivation de l'étudiant s'établit donc à (-7) pour cette étape. Sur le relevé de notes de la troisième étape figurent 4 commentaires positifs contre 6 commentaires négatifs, procurant un indice de motivation de (-2). Le calcul permettant d'établir la variation obtenue pendant le programme au chapitre de la motivation scolaire est donc le suivant : $(-2) - (-7) = +5$.

Le même calcul fut effectué pour évaluer les modifications survenues au chapitre de la motivation suite au programme en calculant, cette fois, la différence entre l'indice de motivation de la quatrième étape et celui de la troisième étape.

6.1.4- Procédures d'analyse de l'entrevue individuelle

L'entrevue individuelle s'est efforcée de recueillir des données qualitatives permettant d'expliquer les modifications survenues sur les cinq variables à l'étude, le cas échéant. Conduites par la chercheure, les entrevues individuelles furent enregistrées sur bandes audio. Le verbatim des entrevues fut ensuite retranscrit dans une grille d'analyse en fonction des catégories suivantes :

- perceptions entretenues à l'endroit de soi-même,
- perceptions de l'école l'Escale
(relations avec la direction et les enseignants, règlements, climat scolaire)
- perceptions du vécu scolaire
(échecs scolaires, aspirations scolaires, absentéisme, prédisposition au décrochage)
- perceptions des bénéfices retirés de la participation à «Fort Escal»

Compte tenu du volume important qu'il représente, le verbatim des entrevues ne sera pas présenté à l'intérieur du présent mémoire. Cependant, les résultats recueillis dans le cadre de la grille d'analyse des entrevues feront l'objet d'une synthèse, qui prendra la forme d'études de cas pour chacun des cinq sujets ayant participé au programme.

6.2- Présentation des résultats provenant des données quantitatives de l'expérimentation

Les résultats obtenus par les sujets pour chacune des cinq variables sont colligés à l'intérieur du Tableau 5 et du Tableau 6. De manière à faciliter l'analyse de ces données, le Tableau 7 illustre les différentes variations enregistrées pendant et après le programme, en plus d'indiquer le sens des variations anticipé par les hypothèses spécifiques.

Pour l'essentiel, cette partie du mémoire s'efforcera de présenter les résultats provenant des données quantitatives, de manière à observer la présence de changements s'inscrivant ou non dans le sens des hypothèses de recherche. Enfin, la présentation et l'analyse des résultats seront effectuées en fonction des profils de décrocheurs potentiels. Afin de ne pas alourdir le texte, les sujets «**aux prises avec difficultés scolaires**» seront précédés de la lettre D, tandis que ceux appartenant au profil «**au coeur de l'adolescence type**» seront identifiés par la lettre A.

Tableau 5

Résultats obtenus par les sujets au pré-test et au post-test

VARIABLES	SUJETS	RÉSULTATS AU PRÉ-TEST	RÉSULTATS AU POST-TEST
ESTIME DE SOI Self-Esteem Scale	D1*	26/40	28/40
	D2*	27/40	25/40
	D3*	24/40	25/40
	Moy. D	25,7/40	26/40
	A1**	26/40	27/40
	A2**	22/40	29/40
	Moy. A	24/40	28/40
	Moy. Groupe	25/40	26,8/40
PERCEPTION DU MILIEU SCOLAIRE Test sur la perception du milieu scolaire	D1*	28/40	30/40
	D2*	28/40	29/40
	D3*	27/40	26/40
	Moy. D	27,7/40	28,3/40
	A1**	25/40	28/40
	A2**	24/40	28/40
	Moy. A	24,5/40	28/40
	Moy. Groupe	26,4/40	28,2/40

* Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheurs «aux prises avec des difficultés scolaires»

** Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheurs «au coeur de l'adolescence type»

Tableau 6
Résultats obtenus par les sujets avant, pendant et après le programme

VARIABLES	SUJETS	RÉSULTATS AVANT PROGRAMME (étape 2)	RÉSULTATS PENDANT PROGRAMME (étape 3)	RÉSULTATS APRÈS PROGRAMME (étape 4)
MOTIVATION SCOLAIRE Commentaires positifs - négatifs	D1*	-7	-2	-6
	D2*	-6	-4	-10
	D3*	-4	-1	0
	Moy. D	-5,7	-2,3	-5,3
	A1**	-4	+1	-6
	A2**	+4	+4	+2
	Moy. A	0	+2,5	-2
	Moy. Groupe	-3.4	-0.4	-4
ABSENTÉISME SCOLAIRE Nombre de périodes d'absence	D1*	23 périodes	10 périodes	39 périodes
	D2*	17 périodes	36 périodes	105 périodes
	D3*	15 périodes	1 périodes	25 périodes
	Moy. D	18,3 périodes	15,7 périodes	56,3 périodes
	A1**	11 périodes	5 périodes	22 périodes
	A2**	6 périodes	3 périodes	10 périodes
	Moy. A	8,5 périodes	4 périodes	16 périodes
	Moy. Groupe	14,4 périodes	11 périodes	40,2 périodes
RÉSULTATS SCOLAIRES Moyenne générale (%)	D1*	55%	50%	55%
	D2*	54%	50%	31%
	D3*	63%	66%	66%
	Moy. D	57,3%	55,3%	50,6%
	A1**	61%	65%	60%
	A2**	74%	76%	69%
	Moy. A	67,5%	70,5%	54,5%
	Moy. Groupe	61,4%	61,4%	56,2

* Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheurs «aux prises avec des difficultés scolaires»

** Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheurs «au cœur de l'adolescence type»

Tableau 7

Variations enregistrées par les sujets pendant et après le programme

VARIABLES	VARIATIONS	D1*	D2*	D3*	A1**	A2**	MOY.	SENS HYP.
ESTIME DE SOI	pendant	+ 2	- 2	+ 1	+ 1	+ 7	+ 1.8	+
PERCEPTION MILIEU	pendant	+ 2	+ 1	- 1	+ 3	+ 4	+ 1.8	+
MOTIVATION SCOLAIRE	pendant	+ 5	+ 2	+ 3	+ 5	0	+ 3	+
	après	- 4	- 6	+ 1	- 7	- 2	- 3.6	+
ABSENTÉISME SCOLAIRE	pendant	- 13	+ 19	- 14	- 6	- 3	- 3.4	-
	après	+ 29	+ 69	+ 24	+ 17	+ 7	+ 29.2	-
RENDEMENT SCOLAIRE	pendant	- 5	- 4	+ 3	+ 4	+ 2	0	+
	après	+ 5	- 19	0	- 5	- 7	- 5.2	+

* Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheur potentiel «aux prises avec difficultés scolaires».

** Ce sujet a été identifié comme appartenant au profil de décrocheur potentiel «au cœur de l'adolescence type».

a) *Estime de soi*

Les résultats présentés au Tableau 7 démontrent que 4 des 5 sujets ont vu leur niveau d'estime de soi s'accroître suite à leur participation au sein du programme expérimental. Le sujet D2 fut le seul à connaître une baisse du niveau d'estime de soi (-2 points) pendant le programme.

Par ailleurs, la Figure 9 démontre que les décrocheurs potentiels «au cœur de l'adolescence type» ont enregistré une augmentation moyenne de 4 points pendant le programme, tandis que celle des sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» s'établit à 0,3 point.

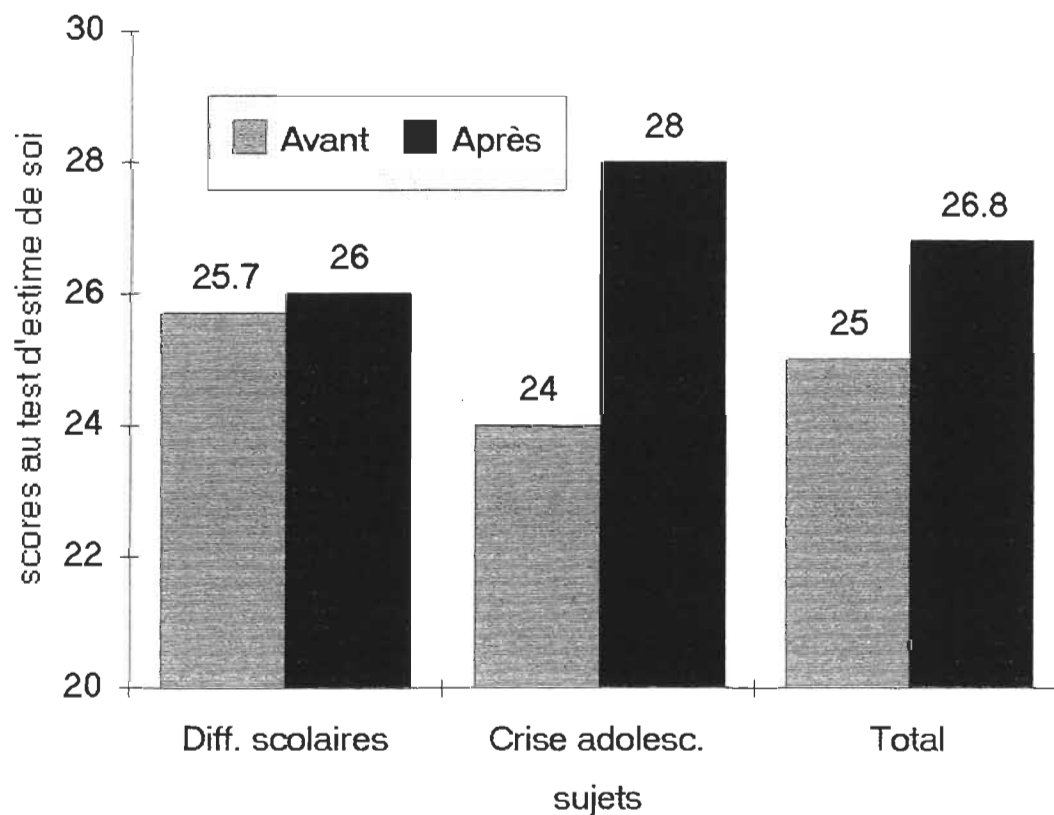


Figure 9. Moyennes de l'indice d'estime de soi par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant et après le programme.

À priori, cette augmentation peut paraître peu significative. Cependant, il importe de conserver à l'esprit que le niveau d'estime de soi constitue une caractéristique fondamentale de la personnalité d'un individu. Un changement profond à ce chapitre est généralement le fruit d'expériences positives nombreuses et répertoriées sur une longue période de temps. Or, la durée du programme préliminaire n'était que de dix semaines. On peut donc raisonnablement penser qu'un programme se déroulant sur une période de temps plus importante pourrait permettre des changements encore plus prononcés à ce niveau.

En conclusion, l'augmentation moyenne de 1,8 point enregistrée par l'ensemble du groupe s'inscrit dans le même sens que l'hypothèse spécifique 1, qui veut que le programme contribue à améliorer l'estime de soi des décrocheurs potentiels.

b) Perception du milieu scolaire

Les résultats du Tableau 7 indiquent que 4 des 5 sujets ont modifié positivement leur perception du milieu scolaire suite au programme. Le sujet D3 a cependant obtenu une baisse de 1 point lors du post-test. Par ailleurs, la Figure 10 indique que les décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type» ont connu une augmentation moyenne de 3,5 points pendant le programme. La moyenne des sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» a, pour sa part, connu une augmentation de 0,6 point au cours de cette période. Enfin, l'augmentation moyenne de 1,8 point enregistrée par l'ensemble du groupe au post-test s'inscrit dans le même sens que l'hypothèse spécifique 2, qui veut que le programme contribue à améliorer la perception du milieu scolaire des décrocheurs potentiels.

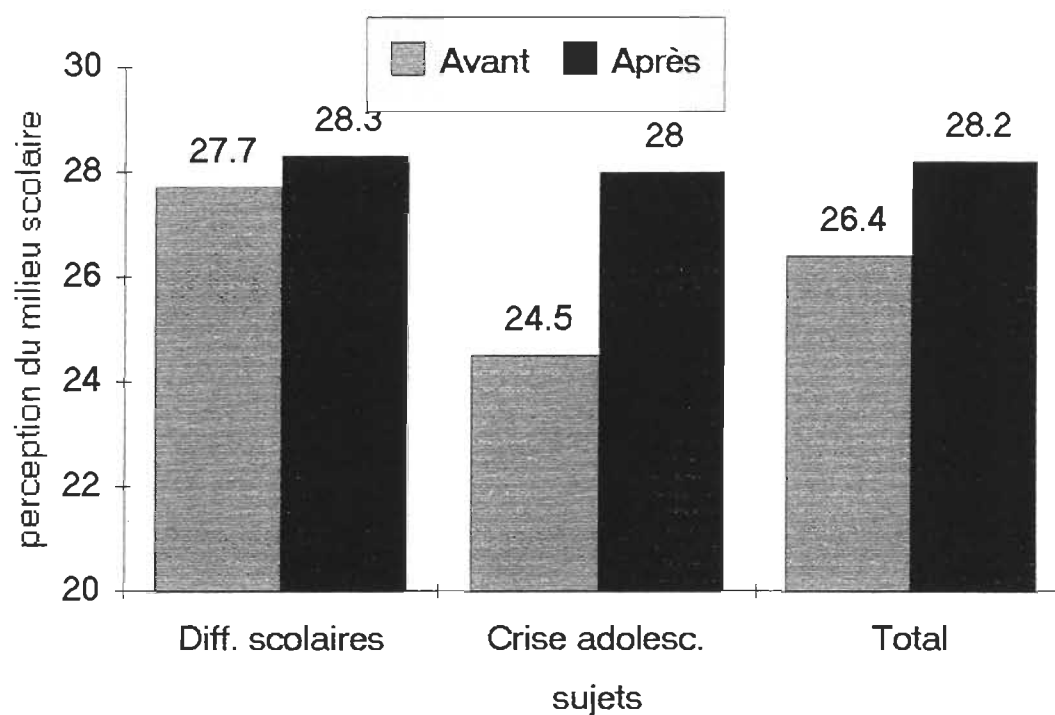


Figure 10. Moyennes de l'indice de perception du milieu scolaire par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant et après le programme.

c) Motivation scolaire

Les résultats figurant au Tableau 7 indiquent que 4 des 5 sujets ont connu une hausse appréciable de leur motivation scolaire pendant le programme. Quoique n'ayant pas connu une augmentation de sa motivation, le sujet A2 a néanmoins maintenu celle-ci à un niveau très élevé. Le Tableau 7 indique également que 4 des 5 sujets ont connu une baisse importante de leur motivation scolaire suite au programme.

Par ailleurs, la Figure 11 révèle que les sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» ont obtenu une augmentation moyenne de (+3,4) pendant le programme, tandis que celle des décrocheurs «au cœur de l'adolescence type» s'établit à (+2,5). Contrairement aux deux variables précédentes, ce sont donc les décrocheurs «aux prises avec des difficultés scolaires» qui ont enregistré l'augmentation moyenne la plus élevée pendant le programme. La Figure 11 illustre également que suite au programme, les sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» ont connu une baisse moyenne de (-3) de leur motivation scolaire, alors que celle des décrocheurs potentiels «au cœur de l'adolescence type» s'établissait à (-3,6).

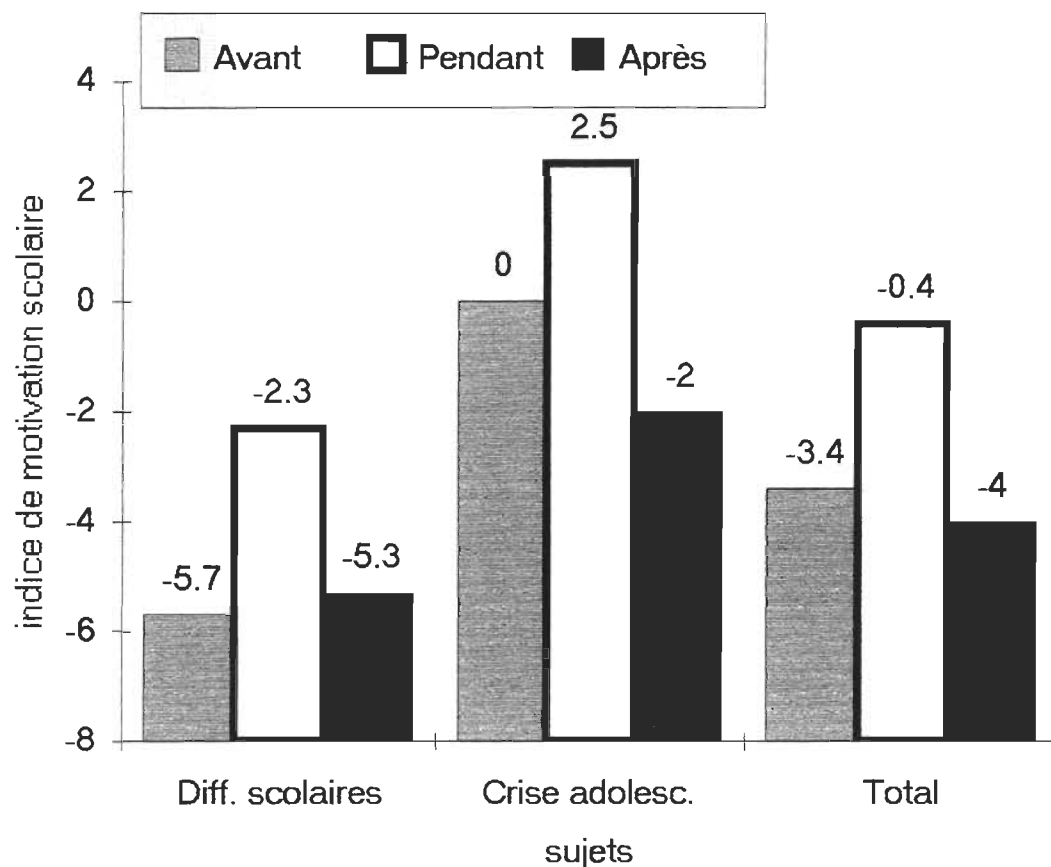


Figure 11. Moyennes de l'indice de motivation scolaire par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme.

En somme, la moyenne positive de (+3) enregistrée par le groupe pendant le programme s'inscrit dans le même sens que l'hypothèse spécifique 3, qui postule que le programme favorise l'augmentation de la motivation scolaire des décrocheurs potentiels. Toutefois, la période qui a suivie le programme a donné lieu à une baisse importante de la motivation scolaire, et ce pour la majorité des sujets.

d) Absentéisme scolaire

Il ressort du Tableau 7, que 4 des 5 sujets ont considérablement réduit leur absentéisme scolaire pendant le programme. Toutefois, le sujet D2 a vu son nombre d'absences grimper de façon importante (19 périodes) pendant le programme. Le Tableau 7 indique également que les cinq sujets ont connu une augmentation considérable du nombre de périodes d'absence suite au programme. À cet égard, le sujet D2 se démarque nettement du groupe, avec une augmentation de 69 périodes d'absence pendant la quatrième étape de l'année scolaire.

Par ailleurs, la Figure 12 indique qu'en moyenne, les décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type» ont vu leur absentéisme scolaire diminuer de 4,5 périodes pendant le programme, alors que la moyenne des sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» connaissait une baisse de 2,6 périodes. La Figure 12 révèle aussi que les décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires» ont enregistré, en moyenne, une hausse notoire de 40 périodes d'absence suite au programme. La moyenne des sujets «au coeur de l'adolescence type» a connu, au même moment, une augmentation nettement moins significative de 12 périodes d'absence.

En résumé, la diminution moyenne de 3,4 périodes d'absence observée chez l'ensemble des sujets au cours du programme s'avère être dans le même sens que l'hypothèse spécifique 4, qui veut que le programme favorise la réduction de l'absentéisme scolaire des décrocheurs potentiels.

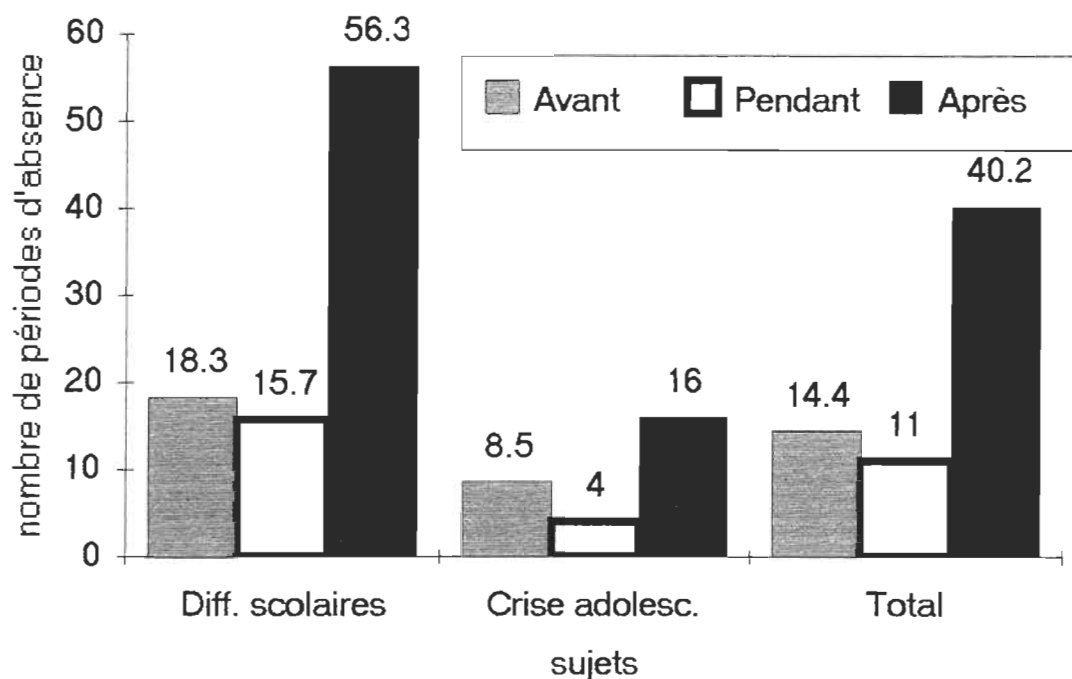


Figure 12. Moyennes du nombre de périodes d'absence par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme.

e) Rendement scolaire

Le Tableau 7 illustre que 3 des 5 sujets ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer pendant le programme. Les sujets D1 et D2 ont, quant à eux, connu une diminution respective de 5% et de 4% au cours de cette période. Le Tableau 7 indique également que les deux sujets «au cœur de l'adolescence type» ont connu une baisse de 5% et de 7% suite au programme. Des divergences importantes entourent toutefois les résultats obtenus par les décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires» pendant cette même période. En effet, le sujet D1 a enregistré une augmentation de 5%, le sujet D3 a vu son rendement scolaire demeurer au même niveau que pendant le programme, tandis que le sujet D2 connaissait une baisse considérable de 19% suite au programme.

Par ailleurs, la Figure 13 révèle que les décrocheurs potentiels «au cœur de l'adolescence type» ont enregistré, en moyenne, une augmentation de 3% de leurs résultats scolaires pendant le programme. Les sujets «aux prises avec des difficultés scolaires» ont, quant à eux, connu une baisse moyenne de leur rendement scolaire de 2% pendant cette même période.

Enfin, la Figure 13 illustre que le rendement scolaire moyen du groupe est demeuré, pendant le programme, au même niveau qu'il était avant le programme. En conséquence, ces données incitent à croire que les variations ne s'inscrivent que partiellement dans le même sens que l'hypothèse spécifique 5, puisque seuls les décrocheurs «au cœur de l'adolescence type» ont vu leur rendement scolaire s'améliorer pendant le programme.

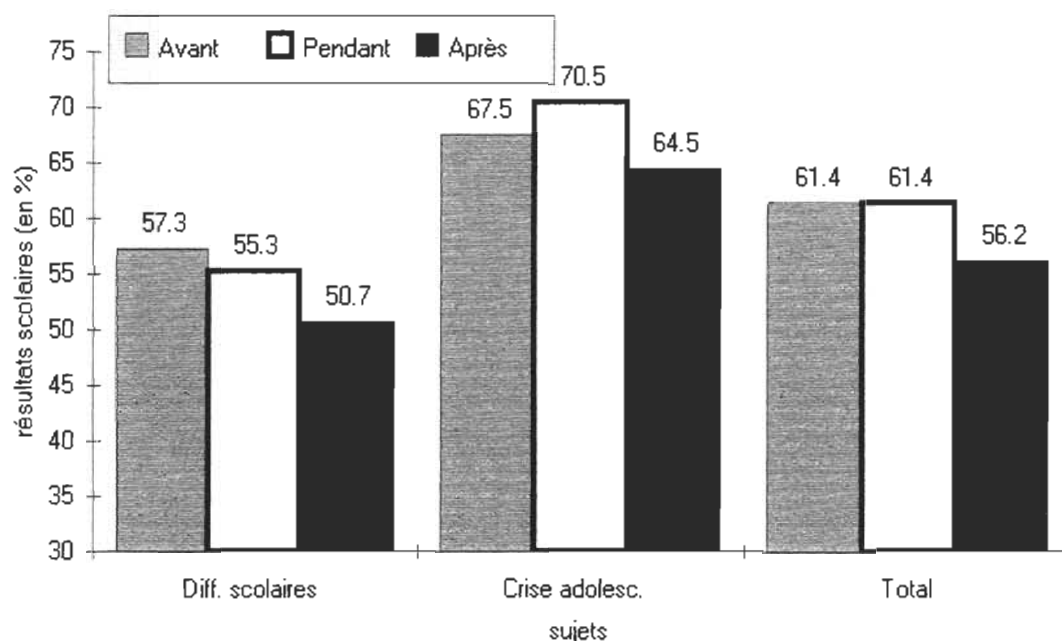


Figure 13. Moyennes des résultats scolaires par profil de décrocheurs et pour le groupe total, avant, pendant et après le programme.

f) Prédilection au décrochage scolaire

Les résultats illustrés au Tableau 8 démontrent que 4 des 5 sujets ont connu, pendant le programme, des changements s'inscrivant dans le sens que les hypothèses pour les variables estime de soi, perception du milieu scolaire, motivation scolaire et absentéisme scolaire. En ce qui a trait aux résultats scolaires, un changement allant dans le sens de l'hypothèse fut observé pour 3 des 5 sujets.

Par ailleurs, le programme semble avoir procuré des résultats particulièrement probants pour les décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type». En effet, le sujet A1 a enregistré des variations s'inscrivant dans le sens des hypothèses pour les cinq variables à l'étude. En ce qui a trait au sujet A2, il a connu des changements allant dans le sens des hypothèses pour 4 des 5 variables. Seule la motivation scolaire n'a pas connu d'augmentation pendant le programme; cette variable s'étant toutefois maintenue au même niveau élevé que celui enregistré avant le programme.

Quant aux sujets «aux prises avec difficultés scolaires», deux d'entre eux (D1 et D3) ont connu, pendant le programme, des changements s'inscrivant dans le sens des hypothèses pour 4 des 5 variables. Pour sa part, le sujet D2 a enregistré des variations allant dans le sens des hypothèses pour 2 des 5 variables seulement. Ces résultats suggèrent que le processus du décrochage scolaire était trop avancé chez cet étudiant, pour qu'une intervention de type préventive puisse se révéler véritablement efficace.

Pris dans leur ensemble, les résultats convergent donc dans la même direction que l'hypothèse générale voulant que le programme réduise la prédisposition au décrochage scolaire. En effet, 4 des 5 sujets ont enregistré, pendant le programme, au moins 4 variations favorables à la persévérance scolaire. Cependant, des variations allant à l'encontre des hypothèses furent observées, chez la majorité des sujets, au chapitre de la motivation, du rendement et de l'absentéisme scolaire suite au programme.

Tableau 8
Changements observés sur les variables selon le sens des hypothèses

Sujets						
Variables	D1	D2	D3	A1	A2	Total
Estime de soi (pendant)	+	-	+	+	+	4/5
Perception du milieu scolaire (pendant)	+	+	-	+	+	4/5
Motivation (pendant)	+	+	+	+	=	4 /5
(après)	+	-	+	-	-	2/5
Absentéisme (pendant)	-	-	+	+	+	3/5
(après)	-	-	-	-	-	0/5
Rendement scolaire (pendant)	-	-	+	+	+	3/5
(après)	+	-	=	-	-	1/5
Total	4/5	2/5	4/5	5/5	4/5	

- + amélioration
- = sans changement
- détérioration

D'aucuns pourraient croire que ces variations sont attribuables à l'effet de contraste ou de déception qui survient au terme de la pratique d'une activité agréable et stimulante, tel que l'était «Fort Escal» pour ces étudiants. Toutefois, il semble davantage plausible de croire que ces variations sont imputables à l'arrivée du printemps, survenue peu de temps après la fin du programme. De fait, les écoles ont observé que cette période de l'année coïncide avec une augmentation des taux d'absentéisme, et ce tant chez les élèves persévérants que chez les décrocheurs potentiels. Chez ces derniers, cependant, la motivation devient d'autant plus difficile à trouver que les résultats requis pour réussir leur année scolaire s'avèrent quasi inaccessibles. En conséquence, on peut avancer que la diminution du rendement scolaire et que l'augmentation de l'absentéisme observées chez les sujets au

cours de la quatrième étape seraient survenues, et possiblement avec davantage d'acuité, si ces étudiants n'avaient pas participé au programme. La présence d'un groupe contrôle aurait néanmoins permis de vérifier de postulat.

6.3 Présentation des résultats provenant des données qualitatives de l'expérimentation

L'entrevue individuelle visait à apporter une interprétation nuancée relativement à l'incidence du programme sur les cinq variables à l'étude. Les données recueillies ont été colligées en fonction des perceptions que les étudiants entretenaient à l'égard d'eux-mêmes, de leur vécu à l'école, de leurs relations avec le personnel enseignant et la direction de l'Escale, de leurs aspirations scolaires, ainsi que sur les bénéfices qu'ils estiment avoir retirés de leur participation au programme. Effectuées en fonction du profil de décrocheurs, les études de cas qui suivent s'efforcent de synthétiser les données recueillies dans le cadre des entrevues individuelles.

a) Profil de décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires»

SUJET D1

Au cours de l'entrevue, le sujet a indiqué que le programme lui avait permis d'augmenter sa confiance en lui. De plus, ce sujet estime que sa participation au programme lui a procuré la motivation nécessaire pour se rendre à l'école les lundis et mardis matins. Fait intéressant à noter, cet étudiant s'est impliqué dans l'organisation d'une autre activité parascolaire suite à «Fort Escal», lui qui n'avait jamais participé à ce genre d'activité auparavant. Enfin, cet étudiant nous a révélé qu'il songeait sérieusement à abandonner l'école pour tenter sa chance sur le marché du travail, en raison, principalement, de ses faibles résultats scolaires.

SUJET D2

Au cours de l'entrevue, ce sujet a affirmé avoir pris beaucoup d'assurance et de confiance en lui au cours du programme. Le sujet estime, en effet, que le programme l'a amené à vaincre sa timidité, notamment en lui procurant l'occasion de s'exprimer devant un groupe. Cet apport positif l'a d'ailleurs incité à s'impliquer dans l'organisation d'une autre activité parascolaire après le programme. Il convient cependant de noter que les résultats du Self-Esteem Scale indiquent que ce sujet fut le seul à avoir connu une baisse du niveau d'estime de soi lors du post-test. Par ailleurs, ce sujet a indiqué que le programme n'avait pas réellement contribué à modifier positivement l'image qu'il avait de l'école. Qui plus est, le sujet ne croit pas que le programme lui ait permis d'accroître sa motivation fréquenter l'école.

Les données quantitatives observées au cours de la quatrième étape au chapitre de la motivation, du rendement et de l'absentéisme scolaires (voir Tableau 7) laissaient présager un désengagement important de cet étudiant à l'endroit de l'école. L'entrevue a permis de confirmer cette constatation, puisque l'étudiant a admis songer sérieusement à abandonner l'école, en invoquant sa piètre performance académique comme principale raison.

SUJET D3

Ce sujet a indiqué, dans le cadre de l'entrevue, que le programme n'avait pas eu d'effet sur sa perception de l'école. Les résultats du Tableau 7 convergent dans le même sens, puisque ce sujet fut le seul à enregistrer une baisse (1 point) lors du post-test à ce chapitre. Par ailleurs, ce sujet a mentionné que sa motivation à fréquenter l'école semblait s'être améliorée pendant le programme.

Cet étudiant a néanmoins souligné que suite au programme, la motivation scolaire est devenue d'autant plus difficile à trouver, que les nombreux efforts investis dans certaines matières académiques ne procuraient pas les résultats scolaires escomptés. Enfin, ce sujet nous a révélé qu'au cours de la dernière étape de l'année scolaire, il cédait de plus en plus souvent à la tentation de s'absenter de l'école.

b) Profil de décrocheurs «au coeur de l'adolescence type»

SUJET A1

Au cours de l'entrevue, ce sujet a indiqué que le programme n'avait pas eu, selon lui, d'impact au chapitre de l'estime de soi. Par contre, cet étudiant a mentionné que le programme avait grandement amélioré sa motivation scolaire. En effet, il a indiqué qu'il avait hâte de venir à l'école les lundis et mardis. Dans le même sens, le sujet a remarqué qu'il était plus discipliné en classe pendant le programme, et que les relations avec ses enseignants s'en étaient trouvées améliorées. Les professeurs semblent également avoir observé une amélioration du comportement de cet étudiant en classe, puisque le nombre de commentaires positifs figurant sur le relevé de notes de la troisième étape (pendant le programme) a considérablement augmenté. À cet égard, il importe de souligner que cet étudiant n'avait jamais obtenu, depuis son arrivée au secondaire, plus de commentaires positifs que de négatifs sur ses relevés de notes.

Enfin, le sujet a mentionné que la journée «Fort Escalé» lui avait permis de découvrir certains enseignants sous un jour nouveau, et d'établir avec eux un lien différent de la relation d'enseignement qui les unit quotidiennement. Cependant, le sujet estime que la complicité qui s'était établie lors de cette journée fut de courte durée et que les relations conflictuelles avec les

professeurs ont repris peu de temps après le programme. L'animatrice du programme a également observé, chez cet étudiant, la présence de nombreux comportements négatifs dans les semaines qui ont suivi le programme.

SUJET A2

Lors de l'entrevue, ce sujet a indiqué que le programme lui avait permis d'augmenter sa confiance en lui, notamment parce que l'activité l'avait conduit à parler devant plusieurs personnes. Les résultats au Self Esteem Scale s'inscrivent dans le même sens, puisque ce sujet, qui détenait le plus faible niveau d'estime de soi lors du pré-test (22 points), a inscrit le résultat le plus élevé (29 points) lors du post-test.

Par ailleurs, cet étudiant a révélé avoir sérieusement songé à abandonner l'école en novembre 1993, mais les pressions parentales l'ont incité à poursuivre ses études. Il avoua alors *« J'ai décidé de m'impliquer dans «Fort Escalé» car j'espérais que ce programme allait m'aider à me motiver à venir à l'école. Je crois que cela a fonctionné, car contrairement aux autres jours de la semaine, c'était facile de se lever pour venir à l'école les lundis et mardis. Je savais en effet que j'aurais quelque chose d'intéressant à faire ces midis-là»*. En plus d'avoir constaté une augmentation de sa motivation scolaire, le sujet nous a également indiqué avoir observé une amélioration de son rendement scolaire pendant le programme.

En résumé, l'analyse des données quantitatives a permis d'observer que 4 des 5 sujets ont enregistré, pendant le programme, des modifications favorables à la persévérance scolaire pour 4 des 5 variables à l'étude.

Cependant, suite au programme, des baisses importantes au chapitre de la motivation et du rendement scolaires, ainsi qu'une hausse notoire de l'absentéisme furent observées chez la majorité des sujets.

D'un point de vue plus subjectif, les commentaires recueillis au cours de l'entrevue individuelle tendent à révéler que le programme s'est avéré satisfaisant et enrichissant pour les participants. De l'aveu même de ces derniers, les principaux changements observés suite à la participation au programme concernent l'amélioration de l'estime de soi et de la motivation à fréquenter l'école. En somme, les données quantitatives et qualitatives incitent à penser que le programme peut s'avérer pertinent pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire des décrocheurs potentiels.

7- ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

7.1- Méthodes d'analyse des données de l'évaluation

L'évaluation par les juges a permis de recueillir, pour chacun des 33 énoncés du programme préliminaire, des données quantitatives (choix de réponse) et des données qualitatives (commentaires). Les données contenues dans la grille d'évaluation furent colligées à l'intérieur d'une grille de compilation.

Ainsi, pour chacun des 33 énoncés, le nombre d'intervenants en décrochage et d'animateurs de loisir ayant opté les différents choix de réponse fut compilé et indiqué dans la grille de compilation. La grille faisait également mention du nombre d'intervenants en décrochage et d'animateurs de loisir ayant formulé un commentaire s'inscrivant dans une même perspective, dans le but d'évaluer le poids relatif de chacun d'entre-eux.

Par ailleurs, la grille fut divisée en deux parties, afin que les réponses provenant des intervenants en décrochage et celles procurées par les animateurs de loisir soient compilées distinctement. Lors de la présentation des résultats, cette caractéristique de la grille devrait permettre de vérifier la présence de similitudes ou de divergences entre les choix de réponse et les commentaires des deux types de juges. Enfin, compte tenu du volume considérable d'espace qu'elle occupe, il fut convenu de ne pas présenter la grille de compilation des résultats de l'évaluation du programme préliminaire dans le cadre du présent mémoire. Les pages qui suivent s'efforceront néanmoins d'en faire la synthèse.

7.2- Présentation des résultats provenant des données quantitatives de l'évaluation

Dans le but de faciliter la présentation et l'analyse des réponses formulées par des juges, les données de la grille de compilation seront regroupées à l'intérieur de tableaux-synthèse. Les pages qui suivent permettront donc de visualiser rapidement l'évaluation qu'ont porté les intervenants et décrochage et les animateurs de loisir, à l'égard des 33 énoncés du programme préliminaire. Rappelons que les juges étaient invités à poser un jugement de valeur sur chaque énoncé en fonction du choix de réponse suivant :

- A) Cet énoncé devrait être conservé dans sa forme actuelle.
Je ne vois donc aucune modification à y apporter.
- B) Cet énoncé devrait être conservé dans le programme, mais je propose que la ou les modification(s) suivante(s) y soient apportée(s) :
- C) Cet énoncé devrait être supprimé du programme pour la ou les raison(s) suivante(s):
- D) Je ne suis pas en mesure de me prononcer sur cet énoncé.

A) CONDITIONS PRÉALABLES À L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS DE LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1.1	5				5			
1.2	3	2			4	1		
2.1	5				5			
2.2	2	3			4	1		
2.3	5				5			
TOTAL /25	20	5	0	0	23	2	0	0

B) COMPOSANTES DU PROGRAMME

1- BUTS ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS DE LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1.1	5				5			
1.2	5				5			
TOTAL /10	10	0	0	0	10	0	0	0

2- ÉMERGENCE ET ACCEPTATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
2.1.1	2	3			5			
2.2.1	3	2			3	2		
2.2.2	4			1	2	3		
2.2.3	5				5			
2.2.4	2	3			4	1		
TOTAL /25	16	8	0	1	14	11	0	0

3- FORMULATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS DE LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
3.1.1	3	2			1	3		1
3.1.2	1		4		1	3		1
3.2.1 a	1	4			2	3		
3.2.1 b	5				4	1		
3.2.1 c	2	1	1	1	5			
3.2.2	2	1	1	1	4	1		
3.3.1	4			1	3	2		
3.3.2	4	1			2	2	1	
3.3.3	4	1			5			
3.3.4	2		2	1	4	1		
3.4.1	3	2			3	2		
3.4.2	2	3			4	1		
3.4.3	4			1	5			
3.5.2	5				4	1		
3.5.3	5				3	2		
TOTAL /75	47	15	8	5	50	22	1	2

4- SUIVI AUPRÈS DES PARTICIPANTS

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS DE LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
4.1.1	1	2	1	1	5			
4.1.2	4	1			3	2		
4.1.3	5				3	2		
4.2.1	3	2			4	1		
4.2.2	4	1			5			
TOTAL /25	17	6	1	1	15	10	0	0

5- ÉVALUATION DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	INTERVENANTS DÉCROCHAGE (n=5)				ANIMATEURS DE LOISIR (n=5)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
5.1	5				4	1		
TOTAL /5	5	0	0	0	4	1	0	0

TOTAL DES 33 ÉNONCÉS

TOTAL	INTERVENANTS DÉCROCHAGE				ANIMATEURS DE LOISIR			
	A	B	C	D	A	B	C	D
/165	115	34	9	7	116	46	1	2
%	69,7	20,6	5,5	4,2	70,3	27,9	0,6	1,2

Deux constats principaux émergent des tableaux précédents. Dans un premier temps, une étroite convergence se dégage entre les évaluations portées par les intervenants en décrochage et celles provenant des animateurs de loisir. Dans un second temps, les juges ont estimé, dans une très forte proportion, que les énoncés proposés dans le programme préliminaire pouvaient être conservés dans leur forme originale.

Ainsi, les intervenants en décrochage estiment que 69,7% des énoncés devraient être conservés dans leur forme originale, alors que ce pourcentage s'établit à 70,3% pour les animateurs de loisir. Par ailleurs, les intervenants en décrochage évaluent que 20,6% des énoncés doivent être conservés dans le programme, à condition que certaines modifications y soient apportées. Les animateurs de loisir ont exprimé cette opinion pour 27,9% des énoncés. Les principales sections du programme qui ont fait l'objet de cette évaluation concernent l'émergence et l'acceptation du programme par les acteurs, la mise en place du programme (plus particulièrement la clientèle cible, le recrutement des participants et l'animation) et le suivi à accorder aux participants suite au programme.

Enfin, deux énoncés devraient, de l'avis des intervenants en décrochage, être supprimés du programme, soit celui concernant le niveau scolaire privilégié pour les fins du programme (énoncé 3.1.2) et celui portant sur la période scolaire retenue pour la conduite de l'activité parascolaire (énoncé 3.3.4).

En résumé, les données quantitatives de l'évaluation tendent à démontrer le réalisme du programme préliminaire, puisque, de l'avis des juges, la majorité des énoncés devraient être conservés dans leur forme originale.

7.3- Présentation des résultats provenant des données qualitatives de l'évaluation

La grille de compilation des résultats de l'évaluation a permis de colliger un nombre considérable de commentaires portant sur les différents énoncés du programme préliminaire. Pour l'essentiel, ces commentaires visaient tantôt à confirmer l'importance de conserver un énoncé dans sa forme initiale, tantôt à proposer des modifications susceptibles d'améliorer le programme.

Pour les fins de la présentation des résultats, seuls les commentaires proposant des modifications au programme et ayant été formulés par au moins 2 des 10 juges seront retenus. Des tableaux-synthèse permettront de visualiser les commentaires des juges, le numéro de l'énoncé auquel ces commentaires réfèrent, ainsi que le nombre de juges qui se sont prononcés en ce sens. Il n'est pas apparu nécessaire de procéder à une présentation distincte des commentaires selon le type de juges, l'analyse des données quantitatives ayant révélé la présence d'une étroite convergence entre les évaluations des intervenants en décrochage et celles des animateurs de loisir.

De plus, les tableaux-synthèse indiqueront si les commentaires des juges proposent des modifications mineures ou majeures au programme. Les changements qualifiés de mineurs sont ceux qui visent essentiellement à bonifier un énoncé ou à en améliorer la formulation, sans toutefois en changer le sens premier. En contrepartie, les commentaires qui proposent de modifier la signification première d'un énoncé sont considérés comme des changements majeurs au programme. Enfin, à l'instar des données quantitatives, la présentation des données qualitatives de l'évaluation sera effectuée en fonction des principales composantes du programme préliminaire.

A) CONDITIONS PRÉALABLES À L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
1.2	Au-delà des volontés gouvernementales, des engagements budgétaires sont nécessaires pour contrer le décrochage scolaire.	2	Mineure
2.2	La concertation entre les différents intervenants du milieu (municipalité, écoles, organismes communautaires, entreprises privées) est nécessaire pour favoriser la persévérance scolaire des jeunes.	4	Mineure
2.2	La concertation entre les différents acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, professionnels non enseignant, parents) est impérative pour assurer le succès de toute intervention de prévention du décrochage scolaire.	3	Mineure
2.2	Pour que ce programme atteigne ses objectifs, il est nécessaire d'obtenir l'implication réelle de la direction, des enseignants et des professionnels de l'école. Le projet éducatif constitue un bon moyen de valoriser les activités parascolaires et l'implication des professeurs dans ces dernières.	2	Mineure

B) COMPOSANTES DU PROGRAMME

1- BUTS ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
1.2	Aux cinq objectifs visés par le programme, il convient d'ajouter que ce dernier devrait également favoriser l'appartenance à l'école, en plus de créer un milieu de vie scolaire stimulant.	2	Mineure

2- ÉMERGENCE ET ACCEPTATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
2.1.1	L'initiative de la démarche ne devrait pas nécessairement revenir au professionnel en loisir de l'école. Tout intervenant qui travaille de près ou de loin avec cette clientèle (directeur, enseignant, professionnel non enseignant) pourrait en être l'initiateur.	8	Majeure
2.2.1	Le programme devrait également recevoir l'appui du comité de parents.	4	Mineure
2.2.2	Malgré le fait que les participants ne soient pas informés explicitement de la nature du projet, les jeunes de l'école se connaissent suffisamment pour savoir qu'il s'agit d'un programme pour les décrocheurs potentiels. Il serait donc préférable d'informer les étudiants du but réel visé par le programme.	3	Majeure
2.2.2	Il est très important que les jeunes participants ne soient pas identifiés décrocheurs potentiels, car cette identification peut engendrer la marginalisation de ces étudiants.	3	Mineure
2.2.4	Pour que l'implication des professeurs soit significative, elle devra se faire sur une base volontaire. En clair, on doit surtout éviter de leur imposer cette charge de travail.	2	Mineure

3- FORMULATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

3.1- Clientèle visée par le programme

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
3.1.1	La ségrégation entre les décrocheurs potentiels et les élèves impliqués dans les activités parascolaires de l'école risque d'entraîner la marginalisation des participants. Le rapprochement entre les deux groupes, quoique difficile, est néanmoins possible et souhaitable.	5	Majeure
3.1.2	Dans une optique de prévention du décrochage scolaire, il serait préférable d'orienter le programme vers des élèves de secondaire 2 et même de secondaire 1.	8	Majeure
3.2.1 A	Une première approche peut être informelle, mais elle doit être suivie d'une rencontre plus officielle dans le bureau de l'intervenant pour être prise au sérieux par l'étudiant.	2	Mineure
3.2.1 C	On pourrait également inclure à la liste des critères de sélection, les troubles de comportements qui sont souvent signalés et reconnus par les enseignants et la direction	2	Mineure
3.2.1 C	Pour ces jeunes, la motivation extrinsèque est un déclencheur à toute action. Par conséquent, il faudrait prévoir une bonification ou une émulation à la fin du projet afin de susciter leur intérêt (ex : fin de semaine de plein air).	2	Mineure

3- FORMULATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

3.3- Logistique du programme

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
3.3.4	Le processus du décrochage débute souvent après le premier bulletin scolaire (novembre). De plus, les mois de novembre et décembre constituent la plus longue période sans congé scolaire. Par conséquent, il serait préférable que le programme s'échelonne entre les mois de novembre et avril.	2	Majeure

3.4- Animation du programme

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
3.4.1	Selon le type d'activité choisie par le groupe, l'animation pourrait être confiée à un enseignant ou à un autre professionnel de l'école possédant les connaissances et les habiletés requises pour l'encadrement de l'activité.	4	Majeure

3- FORMULATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

3.5- Type d'activité parascolaire privilégié

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
3.5.1	La prise en charge de l'activité doit être graduelle afin de ne pas effrayer les participants et pour éviter qu'ils connaissent des échecs.	3	Mineure
3.5.1	À ces énoncés on devrait ajouter le fait que l'activité doit procurer le plaisir aux participants. Cette notion de plaisir contribue de façon importante à entretenir la motivation et l'intérêt à l'endroit de l'activité.	2	Mineure
3.5.1	Le programme doit faire vivre des succès aux participants dès les premières semaines.	2	Mineure
3.5.3	L'activité peut se dérouler principalement à l'intérieur de l'école, mais une activité organisée par les étudiants à l'extérieur du milieu scolaire peut permettre l'atteinte des mêmes objectifs.	2	Mineure

4- SUIVI AU PROGRAMME

No. de l'énoncé	Commentaires des juges	Nbre de juges	Modifications suggérées
4.1.1	On doit envisager de maintenir le groupe en place à la fin de l'activité (si telle est la volonté des participants), puisque la dynamique et la solidarité qui se forment au sein de ces groupes peuvent être bénéfiques pour la persévérance scolaire.	5	Majeure
4.1.3	La valeur de la reconnaissance doit être sensiblement la même que celle attribuée par l'école aux autres étudiants impliqués dans les activités parascolaires. On doit éviter de trop exagérer le mérite des participants au programme.	4	Mineure
4.2.2	La période d'intégration est nécessaire mais souvent difficile à réaliser, d'où l'importance d'une bonne équipe qui assurera ce type de suivi.	2	Mineure

TOTAL DES MODIFICATIONS PROPOSÉES PAR LES JUGES

Modifications	Nombre de juges		TOTAL /24
	1-3	4-10	
Mineures	14/24	3/24	17/24
Majeures	2/24	5/24	7/24
TOTAL	16/24	8/24	24/24

Les commentaires recueillis dans le cadre de l'évaluation révèlent que peu de modifications majeures devraient, de l'avis des juges, être apportées au programme. En effet, des 24 modifications proposées par les juges, 17 furent jugées mineures, tandis que les 7 autres furent considérés comme des changements majeurs, ceux-ci remettant en cause le sens premier de l'énoncé.

Il convient de noter que contrairement aux modifications mineures, les commentaires proposant des changements majeurs au programme furent soulevés par un nombre considérable de juges. En effet, 8 commentaires ont été formulés par au moins 4 des 10 juges. De ce nombre, 3 s'avèrent être des modifications mineures, tandis que 5 de ces commentaires suggèrent d'apporter des changements majeurs à certains énoncés du programme.

Les principaux éléments du programme remis en cause par les juges concernent l'initiative de la démarche et l'animation du programme, la ségrégation des décrocheurs potentiels dans un programme particulier ou leur intégration dans une activité parascolaire régulière et, enfin, le niveau scolaire privilégié dans le cadre du programme. En vertu du nombre considérable de juges suggérant des modifications majeures à la formulation de ces énoncés, il importera de considérer leurs commentaires lors de l'élaboration du programme définitif.

Outre les commentaires portant sur les énoncés, les questions complémentaires ont également procuré des commentaires susceptibles d'influencer la formulation définitive du programme. Dans un premier temps, les juges ont été unanimes à déclarer que ce programme possède des éléments pertinents pour contrer le décrochage scolaire. En effet, les juges croient que les activités parascolaires sont en mesure de favoriser l'amélioration de l'estime de soi et la motivation scolaire des décrocheurs potentiels, plus particulièrement de ceux qui n'éprouvent pas de difficultés scolaires sérieuses. Par ailleurs, 3 juges estiment que le programme devrait être combiné à d'autres types d'intervention (personnelles, familiales et scolaires), dans le but d'accroître son efficacité à réduire la prédisposition au décrochage scolaire. Enfin, tout en jugeant le programme pertinent, 2 juges ont cependant indiqué que le cadre de réalisation gagnerait à être quelque peu assoupli.

Dans un second temps, les commentaires des juges mettent en lumière un certain nombre de contraintes susceptibles d'entraver la mise en place et la réalisation du programme. Ainsi, 9 des 10 juges ont mentionné que la méfiance des professeurs à l'endroit des activités parascolaires, ainsi que leur réticence à s'engager dans ces activités à l'extérieur des heures de cours, pourraient s'avérer une limite importante à la réalisation du programme. De plus, 3 juges ont soulevé que le contexte budgétaire qui prévaut actuellement dans les commissions scolaires rend difficile l'obtention de crédits destinés à la mise en place d'activités parascolaires. Ces commentaires semblent donc suggérer que certains obstacles, principalement liés à l'administration scolaire, peuvent constituer un frein à la faisabilité du programme.

En résumé, les résultats de l'expérimentation ont permis d'observer, chez 4 des 5 sujets soumis au programme préliminaire, des variations qui s'inscrivent dans le sens d'une réduction de la prédisposition au décrochage scolaire. Ces résultats incitent à croire en la pertinence du programme pour contrer le décrochage scolaire. En ce qui a trait à l'évaluation du programme préliminaire, les résultats tendent à en démontrer le réalisme puisque, de l'avis des juges, la majorité des énoncés peuvent être conservés dans leur forme initiale.

Enfin, les principaux constats se dégageant de l'expérimentation ainsi que les changements majeurs proposés par les juges lors de l'évaluation seront analysés plus longuement à l'intérieur du prochain chapitre.

Chapitre IV

Discussion des résultats

Dans un premier temps, ce chapitre discutera des principaux constats qui se dégagent des résultats de l'expérimentation, de même que des modifications majeures proposées dans le cadre de l'évaluation du programme préliminaire. Ces constats et modifications feront l'objet d'une brève analyse, de manière à identifier leur impact sur la formulation définitive du programme. Dans un second temps, les limites de chacune des deux méthodes utilisées dans le cadre de la présente recherche seront soulevées. Enfin, le programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires sera présenté dans sa forme définitive.

8- DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE PAR LES JUGES

8.1- Analyse des principaux constats découlant de l'expérimentation

L'analyse des résultats recueillis dans le cadre de l'expérimentation du programme met en lumière trois constats principaux. Le premier tend à révéler que le programme agit plus favorablement sur la prédisposition à l'abandon scolaire des décrocheurs potentiels appartenant au profil «au cœur de l'adolescence type», que sur ceux du profil «aux prises avec des difficultés scolaires». En effet, les résultats indiquent que les variations observées chez ces derniers sont moins importantes que celles obtenues par les sujets «au cœur de l'adolescence type».

Qui plus est, le programme n'a pas eu de retombées positives sur le rendement scolaire des décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», comme en témoigne la baisse moyenne de 2% figurant sur les relevés de notes de la troisième étape. À la lumière de ces résultats, d'aucuns pourraient croire que le programme s'avère peu pertinent pour permettre aux difficultés d'apprentissage, qui perdurent dans bien des cas depuis le primaire, de se résorber.

Bien qu'à lui seul, le programme ne paraît pas en mesure d'agir directement sur la principale cause d'abandon des décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», la participation de ces étudiants au programme nous apparaît néanmoins souhaitable.

En effet, les résultats de l'expérimentation indiquent que malgré l'absence d'amélioration de leur rendement scolaire, ces étudiants sont parvenus à améliorer leur estime de soi, leur perception du milieu scolaire, leur motivation scolaire, ainsi qu'à réduire leur absentéisme pendant le programme. À priori, ces améliorations paraissent peu importantes; elles prennent cependant toute leur signification lorsque l'on considère le fait que le rendement scolaire est intimement lié à chacune de ces quatre variables (Langevin, 1994).

Cette analyse souscrit donc à l'hypothèse de Marsh (1992), qui avance que sans agir directement sur les résultats académiques, la participation aux activités parascolaires favorise l'intégration d'attitudes et de comportements propices à la persévérance scolaire. Dans cette perspective, il apparaît donc judicieux d'offrir le programme aux décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires». Dans l'espoir de réduire leur prédisposition au décrochage scolaire, il s'avérera toutefois nécessaire que le programme définitif soit dispensé concurremment à certaines mesures telles un encadrement pédagogique adapté aux besoins de ces étudiants, ainsi que des sessions de groupe visant l'acquisition de stratégies d'étude efficaces.

En ce qui a trait aux décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type», la littérature mentionne que la démotivation et la perception négative qu'ils entretiennent à l'endroit de l'école, mènent à l'adoption d'attitudes et des comportements peu propices à la persévérance scolaire (indiscipline, rejet de l'autorité, manque d'étude à la maison, absentéisme) (Violette, 1991).

Or, les deux sujets appartenant à ce profil ont mentionné, au cours de l'entrevue individuelle, que le programme semblait avoir agi favorablement sur leur motivation à fréquenter l'école. Les professeurs paraissent également avoir observé un changement en ce sens, comme en témoigne l'indice de motivation figurant sur les relevés de notes de la troisième étape. Par ailleurs, l'indice de perception du milieu scolaire de ces sujets a connu une augmentation importante au cours du programme. Enfin, des variations s'inscrivant dans le sens des hypothèses furent observées chez les deux sujets, au chapitre de l'estime de soi, du rendement scolaire et de l'absentéisme pendant le programme.

Ces résultats tendent à révéler que l'implication au sein d'une activité parascolaire a une incidence favorable sur les principales causes d'abandon des sujets «au cœur de l'adolescence type». En conséquence, l'analyse des résultats de l'expérimentation incite à croire en la pertinence du programme pour réduire de la prédisposition au décrochage scolaire chez ces élèves.

Par ailleurs, le second constat révèle que les changements traduisant une réduction de la prédisposition au décrochage observés pendant le programme, se sont atténués rapidement à la fin de celui-ci. De fait, des variations allant à l'encontre des hypothèses furent observées au chapitre de la motivation, du rendement et de l'absentéisme scolaires des deux types de décrocheurs potentiels suite au programme.

En conséquence, ces résultats soulèvent la nécessité d'apporter des modifications au programme préliminaire, de manière à maximiser et à faire perdurer les bénéfices que les décrocheurs potentiels pourraient retirer de leur participation. Il apparaît donc opportun de prolonger la durée du programme définitif, en plus d'offrir un encadrement particulier à chaque participant tout au

long de celui-ci. Pour l'essentiel, cet encadrement individuel visera à identifier et à tenter de résoudre les difficultés personnelles, familiales ou scolaires susceptibles d'occasionner le départ prématuré de l'école des participants.

Le troisième constat qui se dégage de l'expérimentation concerne la difficulté de recruter des décrocheurs potentiels pour participer au programme. En effet, seulement 7 des 33 décrocheurs potentiels approchés ont accepté de participer à «Fort Escalé». De plus, on ne peut passer sous silence le fait que le programme ait attiré nettement plus de filles que de garçons.

Le programme proposé aux décrocheurs potentiels visait essentiellement à organiser une activité parascolaire pour les élèves de troisième secondaire. Or, il est permis de penser que les décrocheurs potentiels peu attirés par l'organisation d'une activité ne se soient pas sentis concernés par le programme qui leur était destiné, d'où leur refus de s'y engager.

Afin d'accroître son pouvoir d'attraction auprès des décrocheurs potentiels (plus spécifiquement auprès des garçons) le programme définitif gagnerait donc à proposer différents choix d'activités parascolaires (sportives, culturelles, socio-culturelles, etc) plutôt qu'un seul. En effet, il est plausible de croire que l'apprentissage et le perfectionnement dans différents types d'activités parascolaires pourraient répondre aux intérêts d'un plus grand nombre de décrocheurs potentiels.

En dépit de la variété d'activités parascolaires offerte dans le cadre du programme, il s'avérera impossible d'attirer tous les décrocheurs potentiels ciblés. De fait, la littérature mentionne que ces élèves sont réticents à s'impliquer au sein d'une activité parascolaire, étant au plein cœur d'un processus de désinvestissement par rapport à l'école (Ministère d'État à la Jeunesse, 1990).

Cette constatation donne à penser que le processus de décrochage des élèves qui ont accepté de participer au programme était moins avancé que celui des décrocheurs potentiels qui ont choisi de ne pas s'y soumettre. Dans une perspective de prévention de l'abandon scolaire, le programme définitif gagnerait à être offert aux élèves identifiés «décrocheurs potentiels» dès le début du secondaire.

Par ailleurs, l'expérimentation a mis en évidence la difficulté de maintenir la participation des décrocheurs potentiels tout au long du programme. De fait, un conflit de personnalité fut à l'origine de l'abandon de 2 des 7 participants au programme. Un encadrement individuel auprès des participants pourrait permettre d'identifier et de résoudre les conflits de personnalité (entre les étudiants ou l'animateur), avant que ceux-ci n'éclatent au grand jour et mettent en péril la réussite du programme.

En résumé, l'analyse des principaux constats découlant de l'expérimentation tend à révéler que certaines modifications sont requises afin d'améliorer l'efficacité du programme, ainsi que pour accroître son pouvoir d'attraction et de rétention auprès des décrocheurs potentiels ciblés.

8.2- Analyse des modifications majeures proposées dans le cadre de l'évaluation du programme préliminaire par les juges

Les résultats de l'évaluation révèlent qu'un consensus s'est établi chez une majorité de juges, concernant 5 changements majeurs à apporter au programme préliminaire. Dans un premier temps, 8 des 10 juges ont remis en question le fait que l'initiative de la démarche entourant la mise en place du programme revienne au professionnel en loisir de l'école. Ils estiment, en effet,

que tout intervenant qui travaille de près ou de loin avec les décrocheurs potentiels pourrait devenir l'initiateur de la démarche.

La recension des écrits a toutefois révélé que les enseignants et les professionnels en milieu scolaire ont peu de pouvoir sur la détermination des programmes instaurés dans l'école (Langevin, 1994). De fait, les prises de décision quant aux programmes à implanter relèvent plus des instances politiques (MEQ, commissions scolaires, direction de l'école) que des intervenants qui sont appelés à fréquenter les étudiants quotidiennement.

En conséquence, cette analyse incite à croire que des modifications devraient être apportées au programme, de manière à ce que l'initiative de la démarche revienne à un individu qui possède un certain pouvoir (décisionnel ou d'influence) au sein de la structure scolaire. La revue de la littérature ayant mis en relief le rôle prépondérant du directeur de l'école dans la réussite ou l'échec des activités parascolaires, cet intervenant apparaît donc le mieux placé pour initier les démarches entourant la mise en place du programme. Le directeur devra toutefois s'assurer la collaboration de l'intervenant en décrochage et de l'animateur de loisir, afin de trouver les justifications nécessaires pour convaincre les autorités concernées du bien fondé du programme.

Le second énoncé ayant suscité de nombreux commentaires chez les juges concerne le niveau scolaire auquel devrait être offert le programme. Cet énoncé indique que la clientèle visée par le programme devrait être composée des décrocheurs potentiels de troisième secondaire appartenant au profil «au cœur de l'adolescence type».

Quelque 8 juges ont mentionné qu'il serait préférable d'orienter le programme vers des élèves de deuxième, voire même de première secondaire, alléguant que le processus du décrochage est trop avancé en troisième secondaire pour que le programme puisse jouer un rôle préventif significatif.

En regard de la typologie de Violette (1991), les commentaires des juges paraissent s'adresser aux décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», que les tests de prédiction de l'abandon scolaire et les relevés de notes permettent d'identifier dès la première ou la deuxième année du secondaire. À l'instar des juges, nous croyons opportun d'offrir le programme à ces étudiants dès le début du secondaire, afin que leur participation à une activité parascolaire favorise l'intégration d'attitudes et de comportements propices à la persévérance scolaire.

Il apparaît cependant difficile d'appliquer cette recommandation aux décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type». De fait, la typologie de Violette (1991) révèle que chez ces étudiants, les premières manifestations du décrochage surviennent au cours de la deuxième ou de la troisième année du secondaire. En conséquence, il peut s'avérer hasardeux et inefficace de procéder, dès la première secondaire, au dépistage de ce type de décrocheur potentiel.

En résumé, cette analyse souligne la nécessité de modifier le programme, de façon à ce que celui-ci réponde aux caractéristiques particulières des deux profils de décrocheurs potentiels auquel il s'adresse.

Dans un troisième temps, 5 juges ont mentionné que le fait d'effectuer une ségrégation dans la première phase du programme, entre les décrocheurs potentiels et les élèves impliqués dans les activités parascolaires régulières de l'école, risquait d'engendrer la marginalisation des participants au programme. À ce propos, la recension des écrits a démontré que les activités parascolaires visant un groupe d'étudiants particulier enregistrent des taux de participation plus élevés et connaissent davantage de succès que celles offertes à l'ensemble de la communauté étudiante (Lebel, 1988).

De fait, les étudiants activement impliqués dans les activités parascolaires régulières ont des caractéristiques de personnalité et un vécu scolaire qui diffèrent considérablement de ceux des décrocheurs potentiels. Cette distanciation engendre chez les décrocheurs potentiels, une perception négative des activités parascolaires et de ceux qui les pratiquent, ce qui constitue un frein important à leur implication dans ce type d'activités. En outre, la prise de conscience des écarts existants entre leurs propres capacités et celles des autres participants de l'activité parascolaire régulière peut engendrer, chez les décrocheurs potentiels, une baisse du niveau d'estime de soi (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Contrairement à la recommandation formulée par les juges, l'analyse précédente tend donc à démontrer que la première phase du programme devrait proposer aux décrocheurs potentiels, une activité parascolaire et un encadrement distincts de ceux offerts à l'ensemble des étudiants de l'école. La recommandation des juges soulève néanmoins la nécessité de normaliser le programme avec les activités parascolaires régulières de l'école, dans l'espoir de limiter le sentiment de marginalisation susceptible de s'installer chez les participants au cours de la première phase du programme.

Dans un quatrième temps, 5 juges se sont objectés à l'énoncé voulant qu'il y ait dissolution du groupe à la fin de la première phase du programme. Pour l'essentiel, cette mesure visait à éviter de maintenir les décrocheurs potentiels dans un groupe de pairs ayant des valeurs contraires à la réussite scolaire. Les juges croient toutefois plus approprié de maintenir le groupe en place à la fin de l'activité, alléguant que la dynamique et la solidarité qui s'y tissent peuvent s'avérer bénéfiques pour la persévérance scolaire des participants.

Une certaine inconsistance paraît donc se dégager des commentaires formulés par les juges aux deux énoncés précédents. D'une part, les juges se montrent réfractaires à la ségrégation des décrocheurs potentiels dans la première phase du programme. D'autre part, ils s'opposent à la dissolution du groupe et à l'intégration des décrocheurs potentiels dans une activité parascolaire régulière. En l'absence de cohérence entre ces deux recommandations des juges, il fut jugé opportun de ne pas apporter de modifications à ces deux énoncés.

Dans un cinquième temps, 4 juges ont exprimé leur désaccord face à l'énoncé voulant que l'animation du programme doive être assumée par le professionnel en loisir de l'école. En effet, ces juges estiment que l'animation pourrait être confiée à un enseignant ou à tout autre professionnel de l'école possédant les connaissances et les habiletés requises pour encadrer l'activité parascolaire retenue dans le cadre du programme.

La revue de la littérature a démontré que la personnalité de l'animateur, autant que sa popularité auprès des étudiants, influent sur le nombre de participants à l'activité parascolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Par conséquent, il nous apparaît peu probable que les décrocheurs potentiels accepteront de s'impliquer dans la première phase du programme, si la personne qui agit à titre d'animateur est un professeur avec lequel ils entretiennent des relations tendues.

De surcroît, la recension des écrits indique que les attitudes adoptées par l'animateur ont une incidence considérable sur les bénéfices que les participants pourront retirer de l'activité (Conseil régional du loisir Chaudières-Appalaches, 1991; Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 1988). À cet égard, l'établissement d'un lien de confiance entre l'animateur et les jeunes constitue une condition sine qua non, tant pour la réussite de l'activité que pour le développement psychologique et social des participants.

Contrairement aux juges, nous ne croyons pas que tous les enseignants et professionnels de l'école soient en mesure d'adopter les attitudes requises pour assurer le succès de la première phase du programme. Cependant, selon les pratiques en vigueur dans l'école, les décrocheurs potentiels pourraient être appelés à côtoyer un professeur lors de leur intégration au sein d'une activité parascolaire régulière. À ce stade du programme, le rapprochement entre les décrocheurs potentiels et leurs enseignants est d'ailleurs souhaitable. En effet, le cadre souple et informel retrouvé dans une activité parascolaire fournit l'occasion, pour les étudiants et les professeurs, de tisser des liens privilégiés; lorsque transposés dans les activités éducatives, ces liens semblent avoir des répercussions favorables sur la situation d'apprentissage et sur le rendement scolaire des étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Par ailleurs, l'ajout au programme définitif d'un encadrement particulier visant à résoudre les problèmes personnels, familiaux ou scolaires des participants, soulève la nécessité d'avoir recours à l'intervenant en décrochage pour assumer la coanimation de la première phase du programme.

À l'instar du professionnel en loisir, l'intervenant en décrochage jouit généralement d'un statut particulier auprès des étudiants d'une école. Ces professionnels recueillent souvent les confidences des élèves lorsque ceux-ci ont maille à partir avec un professeur ou avec la direction. De plus, ces deux professionnels ont développé, dans l'exercice de leurs fonctions respectives, une expertise quant aux interventions à poser afin d'établir une relation de confiance auprès d'un groupe d'adolescents. En outre, la présence de deux animateurs plutôt qu'un seul pourra faciliter l'identification des participants à un ou à l'autre des intervenants, selon les personnalités et les affinités de chacun.

Somme toute, la complémentarité de ces deux professions quant à la réalisation d'une activité parascolaire et à la résolution de problèmes personnels, semble en mesure d'assurer le succès du programme définitif.

En conclusion, l'analyse des résultats de l'expérimentation et de l'évaluation du programme a mis en évidence certaines modifications qui devront être apportées au programme définitif, dans l'espoir d'accroître son efficacité à réduire la prédisposition au décrochage scolaire des décrocheurs potentiels.

9- LIMITES DE LA RECHERCHE

9.1- Limites de l'expérimentation du programme préliminaire

À l'instar des recherches portant sur les activités parascolaires, la présente étude comporte certaines limites méthodologiques qui rendent difficile l'établissement de liens réels de causalité entre les variables étudiées.

Ainsi, la sélection des sujets sur une base libre et volontaire, l'absence de groupe contrôle, de même que la durée limitée de l'expérimentation, ne permettent pas d'affirmer que les changements observés sur les cinq variables sont entièrement et uniquement attribuables à l'implication au sein du programme préliminaire. Tout au plus, il est possible de mentionner que la participation au programme fut associée, chez 4 des 5 sujets à l'étude, à des changements s'inscrivant dans le sens d'une réduction de la prédisposition au décrochage scolaire.

Toutefois, la principale limite de cette recherche s'avère être le nombre restreint de sujets ayant pris part à l'expérimentation du programme. En effet, seulement 7 des 33 décrocheurs potentiels approchés ont accepté, sur une base libre et volontaire, de se soumettre au programme préliminaire. De ce nombre, 5 sujets ont complété le nombre de semaines requis pour être inclus dans l'échantillon de recherche, ce qui a eu pour corollaire d'annihiler les possibilités d'utilisation de tests statistiques non paramétriques.

Il convient néanmoins de rappeler que cette recherche ne visait pas l'établissement de corrélations statistiques permettant de vérifier l'efficacité réelle du programme pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire. Conduite dans une perspective exploratoire, cette recherche souhaitait

davantage observer la présence de changements pendant le programme, permettant de vérifier le rationnel scientifique voulant que les activités parascolaires puissent favoriser la persévérance scolaire de ces étudiants.

9.2- Limites de l'évaluation du programme préliminaire par les juges

L'analyse des commentaires formulés par les juges lors de l'évaluation du programme préliminaire a soulevé certaines limites quant à la validité des résultats obtenus. Dans un premier temps, quelques contradictions furent observées entre divers commentaires exprimés par les juges. Ces contradictions suggèrent que certains juges ne sont pas parvenus à une compréhension globale du programme, de sorte que les commentaires formulés à l'endroit d'un énoncé allaient parfois à l'encontre des remarques émises sur les énoncés précédents.

La difficulté éprouvée par les juges à intégrer le programme dans son entier peut être attribuée à la longueur de la grille de validation, qui contenait 33 énoncés. Afin de contrer cet obstacle à la compréhension globale du programme, les juges avaient reçu la consigne de lire le programme une première fois dans son entier avant d'inscrire quelque commentaire que ce soit. Certains juges ont peut-être fait fi de cette consigne en complétant la grille dès la première lecture, rendant ainsi quelques commentaires incohérents entre-eux.

Par ailleurs, l'analyse des commentaires incite à penser que les juges ont, à l'occasion, perdu de vue le fait que le programme s'adresse de façon spécifique aux décrocheurs potentiels. En effet, certains commentaires semblent avoir été formulés dans l'optique où les activités parascolaires sont utilisées auprès de l'ensemble des étudiants d'une école, afin de créer un milieu de vie

propice à la poursuite des études. Il convient toutefois de noter que les commentaires qui semblaient incohérents avec la finalité première du programme se sont révélés peu nombreux, et ne furent pas pris en considération dans l'élaboration du programme définitif.

En conclusion, les méthodologies utilisées dans le cadre de cette recherche comportent certaines faiblesses qui réduisent les possibilités d'établir des liens réels de causalité entre les variables, ainsi que de généraliser les résultats. Une recherche ultérieure présentant un échantillon plus volumineux de même qu'un groupe contrôle comparable, pourrait tenter de vérifier l'efficacité réelle du programme pour prévenir le décrochage scolaire.

10- PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AXÉ SUR LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Prenant assises sur les principaux constats se dégageant de l'expérimentation et sur les recommandations recueillies lors de l'évaluation du programme préliminaire par les juges, des modifications furent apportées dans le but d'accroître son efficacité et sa faisabilité. Les lignes qui suivent présentent donc le programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires dans sa forme définitive.

A) CONDITIONS PRÉALABLES À L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

1- ENVIRONNEMENTS POLITIQUE ET SOCIAL FAVORABLES

- 1.1- Prise de conscience par les acteurs sociaux des conséquences néfastes du décrochage scolaire.
- 1.2- Volonté des gouvernements de contrer l'abandon scolaire, se traduisant par l'injection de budgets destinés à réduire l'ampleur de la problématique.

2- ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FAVORABLE

- 2.1- Milieu socio-économique défavorisé et/ou taux de décrochage élevé dans l'école.
- 2.2- Concertation des intervenants du milieu (école, municipalité, CLSC, organismes communautaires, entreprises privées) menant à des actions qui ont pour but de favoriser la persévérance scolaire des jeunes de la région.
- 2.3- Reconnaissance, par la direction de l'école, des bénéfices procurés par les activités parascolaires, tant au chapitre du développement personnel des étudiants qui y participent, que de l'amélioration de la qualité du milieu de vie de l'école. Cette reconnaissance peut se manifester à l'intérieur du projet éducatif de l'école, facilitant alors l'adhésion de toute la communauté scolaire à cette conception des activités parascolaires vues comme moyen de favoriser la persévérance scolaire des étudiants.

B) COMPOSANTES DU PROGRAMME

1- BUT ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

- 1.1- Le but du programme est de favoriser la persévérance scolaire des décrocheurs potentiels par le biais d'une implication dans une activité parascolaire.
- 1.2- Les objectifs spécifiques visés par la participation au programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires sont:
 - a) l'amélioration de l'estime de soi;
 - b) l'amélioration de la perception du milieu scolaire;
 - c) l'amélioration de la motivation scolaire;
 - d) la réduction de l'absentéisme scolaire;
 - e) l'amélioration du rendement scolaire.

2- ÉMERGENCE ET ACCEPTATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS

2.1- Émergence du programme

- 2.1.1- L'initiative de la démarche entourant la mise en place du programme devrait revenir au directeur de l'école, puisqu'il possède un pouvoir d'influence au sein de la structure scolaire. Le directeur devra toutefois obtenir la collaboration de l'intervenant en décrochage et de l'animateur de loisir de l'école dans sa démarche.

2.2- Acceptation du programme par les acteurs

- 2.2.1- L'initiateur doit obtenir successivement l'appui des acteurs suivants:
 - a) la commission scolaire
 - b) les enseignants et les professionnels de l'école
 - c) le comité de parents

- 2.2.2- La direction, les enseignants et les professionnels de l'école devront s'engager à encourager et à valoriser la participation des décrocheurs potentiels au sein du programme.
- 2.2.3- L'implication des professeurs au sein du programme devra cependant se faire sur une base libre et volontaire.

3- RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

3.1- Clientèle visée par le programme

- 3.1.1- Les étudiants visés par ce programme sont les deux profils majoritaires de décrocheurs potentiels identifiés par Violette (1991), soit ceux «au cœur de l'adolescence type» et ceux «aux prises avec des difficultés scolaires». Ces deux types de décrocheurs potentiels ayant des caractéristiques personnelles très différentes, il est préférable de constituer deux groupes distincts, plutôt que de tenter d'intégrer ces deux types de décrocheurs potentiels au sein d'un même groupe.
- 3.1.2- Le programme débute, pour les décrocheurs potentiels «au cœur de l'adolescence type», au cours de la troisième secondaire, pour idéalement se poursuivre tout au long de la scolarité secondaire.
- 3.1.3- Le programme débute, pour les décrocheurs potentiels de type «aux prises avec des difficultés d'apprentissage», au cours de la première année du secondaire, pour idéalement se poursuivre tout au long de la scolarité secondaire.

3.2- Recrutement des participants

3.2.1- Le recrutement des participants au programme doit être effectué de façon judicieuse, puisque la réussite ou l'échec du programme en dépend. Pour ce faire, le recrutement devra s'effectuer en trois étapes permettant d'identifier les décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type» et ceux «aux prises avec des difficultés scolaires»

Recrutement des décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type»

- a) Consultation des bulletins scolaires afin d'identifier les élèves ayant:
 - de bons résultats au primaire;
 - des résultats scolaires satisfaisants mais connaissant une diminution depuis un an ou deux;
 - un taux d'absentéisme en nette augmentation.
- b) Consultation des professeurs afin d'identifier les élèves qui, à leur avis,
 - montrent des signes d'indiscipline;
 - performant sous leur potentiel;
 - sont démotivés face à l'école;
 - ont une perception négative du milieu scolaire;
 - ne sont pas ou peu impliqués dans les activités parascolaires de l'école.
- c) Rencontre individuelle auprès des élèves identifiés aux étapes A et B permettant d'expliquer le programme et de recruter les élèves intéressés à s'impliquer dans le programme.
- d) Les élèves ayant manifesté de l'intérêt pour le programme sont conviés à une rencontre en petit groupe, visant à préciser les attentes, les engagements et les perceptions respectives des participants et des animateurs.

Recrutement des décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires»

- a) Consultation des bulletins scolaires afin d'identifier les élèves ayant:
 - redoublé une ou plusieurs années scolaires au primaire;
 - des échecs ou un faible rendement scolaires.
- b) Consultation des professeurs afin d'identifier les élèves qui, à leur avis,
 - éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes;
 - ont une perception négative du milieu scolaire
 - sont ne pas ou peu impliqués dans une activité parascolaire de l'école.
- c) Idem au point c) du recrutement des décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type».
- d) Idem au point d) du recrutement des décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type».

3.2.2- L'acceptation d'un étudiant au sein du programme est conditionnelle à l'obtention de l'autorisation des parents. Cette mesure vise à informer les parents des implications du programme sur le vécu scolaire de leur adolescent.

3.2.3- Le recrutement des participants s'effectue au début de la deuxième étape de l'année scolaire, soit vers la mi-novembre. La consultation du premier bulletin de l'année scolaire devrait faciliter l'identification des décrocheurs potentiels visés par le programme.

3.2.4- Idéalement, les étudiants devraient être informés de la finalité réelle du programme, soit la prévention du décrochage scolaire. La décision de révéler ou non aux participants la véritable la finalité du programme revient cependant au directeur de l'école et aux animateurs du programme.

4- PHASE I DU PROGRAMME:

Ségrégation des décrocheurs potentiels dans une activité parascolaire particulière

4.1- Logistique de la phase I

- 4.1.1- La taille du groupe devra se limiter à 6 à 8 élèves afin de permettre à chaque participant d'être activement impliqué dans l'activité, et pour offrir à chacun un encadrement personnalisé.
- 4.1.2- Pour procurer des changements significatifs, la première phase du programme doit s'échelonner sur 15 semaines environ. Un engagement à plus long terme risque de constituer un frein à la participation des décrocheurs potentiels.
- 4.1.3- La phase I du programme se déroule entre les mois de décembre et d'avril. D'une part, l'activité parascolaire peut susciter la motivation nécessaire pour inciter les élèves à poursuivre leur fréquentation scolaire après le congé de Noël. D'autre part, la période hivernale réduit considérablement les possibilités pour les étudiants de passer l'heure du dîner à l'extérieur de l'école, ce qui peut favoriser l'adhésion des décrocheurs potentiels à une activité parascolaire.
- 4.1.4- La fréquence du programme est de deux rencontres par semaine. Cette fréquence assure un niveau d'investissement significatif pour l'étudiant, mais sans pour autant le surcharger, ce qui pourrait avoir des répercussions néfastes sur ses résultats scolaires. Il est à souligner que les rencontres devront se tenir sur l'heure des repas ou après les cours, et non pendant certains cours, ceci allant à l'encontre de certains objectifs du programme.

4.2- Animation de la phase I

- 4.2.1- L'animation de la phase I du programme est assumée conjointement par l'animateur de loisir de l'école et par l'intervenant en décrochage. Le premier prend davantage en charge les aspects liés à l'organisation de l'activité parascolaire. Quant au second, sa présence est davantage requise pour l'encadrement individuel des participants.
- 4.2.2- Il n'est pas chose facile de recruter les décrocheurs potentiels et de maintenir leur participation tout au long du programme. L'établissement d'un lien de confiance entre les animateurs et les participants s'avère une condition sine qua non à la réussite du programme.
- 4.2.3- Dans l'espoir d'atteindre les objectifs éducatifs poursuivis par les activités parascolaires, les animateurs doivent adopter les attitudes suivantes:
- consulter les jeunes à la base de toute décision;
 - valoriser et encourager les participants;
 - respecter la vie du groupe;
 - faire confiance aux participants;
 - trouver avec les jeunes, des projets actifs et réalisables ayant des résultats à court terme;
 - tenter de connaître chaque adolescent impliqué dans l'activité;
 - éviter la marginalisation de l'adolescent;
 - développer des relations franches et ouvertes;
 - intervenir pour l'essentiel et confier autant que possible la responsabilité de l'activité aux participants;
 - respecter le rythme des jeunes;
 - être disponibles et tolérants et accepter que les jeunes puissent faire des erreurs.

4.3- Activité parascolaire privilégiée pour la phase I

4.3.1- Afin de rejoindre un plus grand nombre de décrocheurs potentiels, deux types d'activités parascolaires pourraient être proposés dans le cadre de la phase I, soit l'organisation ou l'apprentissage d'une activité de loisir. Ces activités peuvent être de nature sportive, culturelle, communautaire, scientifique, etc.

4.3.2- Les activités retenues doivent viser l'atteinte des objectifs suivants:

- a) favoriser la prise en charge de l'activité par les participants (conception, planification, animation, etc.);
- b) favoriser l'initiative et le sens des responsabilités chez les participants;
- c) amener les participants à déployer certains efforts en vue de se dépasser soi-même;
- d) faire vivre des succès perceptibles aux participants, et qui seront ensuite reconnus par l'ensemble de la communauté scolaire;
- e) favoriser la création d'un sentiment d'appartenance au groupe et à l'école;
- f) favoriser l'établissement d'une nouvelle relation avec l'ensemble du milieu scolaire (personnel, milieu physique, etc).
- g) se dérouler dans un climat qui procure du plaisir aux participants.

4.3.3- Idéalement, l'activité parascolaire devrait se dérouler dans le milieu scolaire. L'activité pourrait avoir lieu à l'extérieur de l'école ou se dérouler conjointement avec des organismes du milieu (ex: Maison de jeunes, Service des loisirs, etc.), en autant qu'elle rejoigne les objectifs énumérés précédemment.

4.3.4- Il importe que la prise en charge du groupe soit graduelle afin de ne pas effrayer les participants et pour éviter qu'ils connaissent des échecs.

4.3.5- Dans le but de favoriser la cohésion au sein du groupe et de permettre aux étudiants de vivre des succès dès les premières semaines du programme, une journée ou une fin de semaine de plein air peut s'avérer un défi stimulant pour les participants.

4.4- Encadrement individuel pendant la phase I

4.4.1.- Chaque participant sera invité à rencontrer l'intervenant en décrochage de façon périodique. Cet encadrement individuel visera à identifier et à tenter de résoudre les difficultés personnelles, familiales ou scolaires des participants, susceptibles d'occasionner l'abandon de l'école.

4.4.2- Pour les décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires», le programme devra être dispensé concurremment à un encadrement pédagogique adapté au rythme et au mode d'apprentissage de ces étudiants.

4.5- Évaluation de la phase I du programme

4.5.1- Évaluation en groupe du déroulement de la phase I du programme.

4.5.2- Évaluation individuelle permettant de fixer des aspirations scolaires et de déterminer une activité parascolaire dans laquelle l'étudiant pourra s'impliquer dès le début de l'année scolaire suivante.

4.5.3- Dissolution du groupe, car on doit éviter de maintenir les décrocheurs au sein d'un groupe de pairs ayant des valeurs contraires à la poursuite des études.

4.5.4- Valorisation et reconnaissance par la direction de l'école, de l'implication des décrocheurs potentiels au sein de l'activité parascolaire retenue dans le cadre de la phase I du programme. Cette valorisation doit prendre la même forme que celle destinée aux autres étudiants impliqués dans les activités parascolaires de l'école (gala, méritas, etc).

5- PHASE II DU PROGRAMME:

Intégration au sein d'une activité parascolaire régulière

- 5.1- Intégration des décrocheurs potentiels ayant participé à la phase I du programme, au sein d'une activité parascolaire régulière de leur choix.
- 5.2- Rencontres individuelles périodiques entre l'intervenant en décrochage et les participants. Au fil des mois, la fréquence de ces rencontres devrait s'espacer considérablement. Ces rencontres viseront à:
 - a) évaluer les forces et les faiblesses de l'étudiant en regard des difficultés rencontrées dans l'intégration au sein d'une activité parascolaire régulière;
 - b) valoriser les succès vécus dans le cadre de l'activité parascolaire et dans les matières scolaires;
 - c) entretenir la motivation de l'étudiant à l'endroit de l'activité parascolaire et de la fréquentation scolaire;
 - d) aider l'étudiant à se fixer des objectifs scolaires et parascolaires réalistes à atteindre.

6- ÉVALUATION DU PROGRAMME

Tout au long du programme, il importe de mesurer les changements survenus chez les décrocheurs potentiels suite à leur implication dans le programme. Pour ce faire, les animateurs pourront utiliser différents instruments (questionnaires, entrevues, observations). Cette évaluation permettra, d'une part, de vérifier si les buts et objectifs du programme ont été atteints et d'autre part, d'apporter les modifications nécessaires afin d'améliorer l'efficacité du programme.

En conclusion, ce programme de prévention du décrochage scolaire axée sur les activités parascolaires se veut essentiellement un guide, qui devra être appliqué avec discernement par chaque milieu scolaire. Dans une perspective de normalisation du programme avec les mesures et les pratiques qui ont cours dans les activités parascolaires régulières de l'école, il importe que ce programme soit adapté aux caractéristiques et aux besoins de chaque école. Enfin, le programme souhaite laisser toute la latitude voulue pour permettre à la direction de l'école, aux animateurs du programme et enfin aux décrocheurs potentiels impliqués, de se l'approprier afin qu'il soit à leur image.

Conclusion

Les taux élevés de décrochage enregistrés au Québec depuis 1985, conjugués aux transformations qui se sont opérées sur le marché de l'emploi pendant cette même période, ont contribué à projeter ce phénomène au rang des priorités sociales de nos gouvernements. Plusieurs programmes furent donc développés au cours des dernières années, dans l'espoir d'améliorer la persévérance scolaire des jeunes québécois.

Cependant, rares sont les programmes qui ont tenté d'utiliser les activités parascolaires à des fins de prévention du décrochage scolaire et, ce, nonobstant le fait que ces activités soient associées à des attitudes et à des comportements favorables à la persévérance scolaire. Parmi ceux-ci figurent une perception positive de soi et du milieu scolaire, un niveau élevé de motivation à fréquenter l'école, un faible taux d'absentéisme scolaire, ainsi qu'un rendement scolaire satisfaisant. Dans cette perspective, un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires fut expérimenté dans le cadre de cette recherche, puis soumis à une évaluation par des intervenants en décrochage et par des animateurs de loisir.

La taille réduite de l'échantillon de recherche a annihilé les possibilités d'utilisation de tests statistiques qui auraient permis de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

Néanmoins, les variations enregistrées pendant le programme au chapitre de l'estime de soi, de la perception du milieu scolaire, de la motivation scolaire et de l'absentéisme des décrocheurs potentiels, s'inscrivent dans le sens des hypothèses spécifiques 1,2,3 et 4. En ce qui concerne le rendement scolaire, les résultats révèlent que les variations ne s'inscrivent que partiellement dans le même sens que l'hypothèse spécifique 5, puisque seuls les décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type» ont vu leurs résultats académiques s'améliorer pendant le programme.

En outre, les résultats de l'expérimentation tendent à converger dans la même direction que l'hypothèse générale voulant que le programme réduise la prédisposition au décrochage scolaire. De fait, 4 des 5 sujets ont enregistré, pendant le programme, au moins quatre variations favorables à la persévérance scolaire.

Il convient cependant de noter que les changements observés chez les décrocheurs potentiels «aux prises avec des difficultés scolaires» sont moins importants que ceux obtenus par les sujets «au coeur de l'adolescence type». En effet, il semble qu'à lui seul, le programme peut difficilement agir sur la principale cause d'abandon que constitue, pour les premiers, le faible rendement scolaire. En contrepartie, l'analyse des résultats incite à croire en la pertinence du programme pour agir sur les principaux facteurs de prédisposition à l'abandon scolaire des décrocheurs potentiels «au coeur de l'adolescence type».

Par ailleurs, des variations allant à l'encontre des hypothèses furent observées suite au programme au chapitre de la motivation, du rendement et de l'absentéisme scolaires et, ce, chez les deux types de décrocheurs potentiels. L'analyse des résultats a mis en évidence la nécessité d'accorder un encadrement particulier aux participants tout au long du programme, afin de maximiser et de faire perdurer les bénéfices qu'ils pourraient en retirer.

En ce qui a trait à l'évaluation du programme préliminaire, les résultats tendent à en confirmer le réalisme puisque, de l'avis des juges, la majorité des énoncés devraient être conservés dans leur forme initiale. Certaines modifications majeures furent cependant soulevées par plusieurs juges. Les éléments du programme visés par ces modifications concernent l'initiative de la démarche, l'animation du programme, le niveau scolaire visé par ce dernier et la ségrégation ou

non des décrocheurs potentiels au sein d'une activité parascolaire particulière. L'analyse des commentaires des juges a soulevé la nécessité d'apporter certaines modifications majeures afin d'accroître l'efficacité et la faisabilité du programme définitif.

Quoique les principaux résultats de cette recherche laissent présager de la pertinence d'un tel programme pour réduire la prédisposition au décrochage scolaire, loin de nous l'idée de prétendre que ce programme constitue la panacée à cette problématique. En effet, ce programme ne peut, à lui seul, aspirer à répondre aux besoins spécifiques de tous les décrocheurs potentiels. Cependant, les résultats de la recherche ainsi que le rationnel scientifique qui la sous-tend, soulèvent l'opportunité d'utiliser les activités parascolaires, concurremment à d'autres types d'interventions, dans l'espoir d'accroître la persévérance scolaire des décrocheurs potentiels.

Enfin, si l'expérimentation et l'évaluation du programme ont procuré des réponses à plusieurs questions présentes en début de recherche, elles ont également soulevé certaines interrogations auxquelles une étude longitudinale avec groupe contrôle pourrait répondre. En dépit des limites méthodologiques qu'elle comporte, cette étude exploratoire aura toutefois permis de poser les jalons d'un schéma de recherche qui pourrait, éventuellement, tenter de faire la démonstration scientifique de l'efficacité des activités parascolaires pour prévenir et le décrochage scolaire.

APPENDICES

APPENDICE A

TEST DE PRÉDICTION DE L'ABANDON SCOLAIRE L'ÉCOLE ÇA M'INTÉRESSE?

1- *De quel sexe es-tu?*

- A- Masculin
- B- Féminin

2- *Situe-toi à partir du tableau suivant :*

Tableau de l'âge des élèves de secondaire I - II - III - IV - V	
Secondaire I	12 ans et 13 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire II	13 ans et 14 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire III	14 ans et 15 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire IV	15 ans et 16 ans au cours de cette année scolaire
Secondaire V	16 ans et 17 ans au cours de cette année scolaire

- A- Je suis plus jeune que les élèves de mon niveau scolaire
- B- Je suis de l'âge des élèves de mon niveau scolaire
- C- J'ai un an de plus que les élèves de mon niveau scolaire
- D- J'ai au moins deux ans de plus que les élèves de mon niveau scolaire

3- *À l'école élémentaire, as-tu déjà «doublé» une année scolaire?*

- A- Non
- B- J'ai doublé une année
- C- J'ai doublé plus d'une année

4- *À l'école secondaire, as-tu déjà repris une ou plusieurs matières, ou «doublé» une année scolaire*

- A- J'ai déjà repris une matière
- B- J'ai déjà repris plus d'une matière
- C- J'ai déjà doublé une année
- D- J'ai déjà doublé une année et repris une ou plusieurs matières
- E- Ni l'un ni l'autre

5- *Situe ton rendement scolaire actuel (moyenne générale)*

- A- 70 % et plus
- B- Entre 60 et 69 %
- C- Entre 50 et 59 %
- D- Entre 40 et 49 %
- E- Moins de 40 %

6- *Est-ce que tu étudies ou complètes tes travaux chez toi?*

- A- Très souvent
- B- Souvent
- C- Rarement
- D- Jamais

7- *À l'école, les cours à ton horaire cette année :*

- A- T'intéressent tous
- B- La plupart t'intéressent
- C- La plupart ne t'intéressent pas
- D- Ne t'intéressent pas du tout

- 8- *«J'ai peur de ne pas réussir cette année et j'aimerais mieux abandonner l'école que d'échouer»*
A- Pas vrai du tout
B- Très peu vrai
C- Assez vrai
D- Tout à fait vrai
- 9- *D'une façon générale, est-ce que tu aimes ou non aller à l'école?*
A- Oui, j'aime ça
B- J'aime ça plus ou moins
C- Je suis indifférent, ça m'est égal
D- Je n'aime pas ça
E- Je suis écoeuré de l'école
- 10- *À quel moment penses-tu terminer tes études?* (choisis le degré le plus haut que tu penses atteindre)
A- Diplôme universitaire
B- Diplôme du cégep
C- Diplôme du secondaire
D- Je pense que je n'irai pas plus loin que cette année
E- Si j'avais eu le choix, j'aurais déjà quitté
- 11- *T'arrive-t-il de parler à un de tes parents (ou ceux qui les remplacent) des choses importantes pour toi* (succès, réussites, problèmes, échecs, etc.)?
A- Très souvent
B- Souvent
C- Rarement
D- Très rarement ou jamais
- 12- *«Chez nous, on peut dire qu'on s'entend bien»*
A- Tout à fait vrai
B- Assez vrai
C- Très peu vrai
D- Pas vrai du tout
- 13- *Selon toi, tes relations avec tes parents (ou ceux qui les remplacent) sont :*
A- Très bonnes
B- Bonnes
C- Plus ou moins bonnes
D- Mauvaises
- 14- *Tes parents (ou ceux qui les remplacent) parlent-ils avec toi, discutent-ils avec toi de tes études, de tes progrès, de tes difficultés scolaires?*
A- Très souvent
B- Souvent
C- Rarement
D- Très rarement ou jamais
- 15- *Si tes parents (ou ceux qui les remplacent) te permettaient d'abandonner tes études dès maintenant, quitterais-tu l'école?*
A- Non
B- Incertain
C- Oui

- 16- *«Je pense qu'un de mes parents (ou un de ceux qui les remplacent) favorise les autres membres de la famille plus que moi»*
A- Pas vrai du tout
B- Très peu vrai
C- Assez vrai
D- Tout à fait vrai
E- Je suis le seul enfant chez moi
- 17- *As-tu l'intention de terminer tes études secondaires?*
A- Certainement
B- Probablement
C- Peut-être
D- Pas du tout
- 18- *Supposons que tu sois admis à un cégep à la fin de tes études secondaires; quelle serait, selon toi, la réaction de tes amis?*
A- Ils ne seraient pas surpris du tout
B- Ils seraient quelque peu surpris
C- Ils seraient très surpris.
- 19- *Est-ce que tes amis veulent obtenir leur diplôme du secondaire?*
A- Oui, tous
B- Oui, la plupart d'entre eux
C- Oui, quelques-uns
D- Aucun d'entre eux
- 20- *Te sens-tu à l'aise dans l'école?*
A- Très à l'aise
B- Assez à l'aise
C- Peu à l'aise
D- Pas du tout à l'aise
- 21- *Consultes-tu tes professeurs au sujet de tes études ou de tes travaux?*
A- Très souvent
B- Souvent
C- Rarement
D- Jamais
- 22- *Comment perçois-tu tes relations avec le personnel de l'école en général? (Directeurs, professeurs, professionnels, secrétaires, surveillants)*
A- Très bonnes
B- Bonnes
C- Plus ou moins bonnes
D- Mauvaises
- 23- *Parmi tes amis les plus proches, y en a-t-il qui ont quitté l'école avant d'avoir complété leur secondaire?*
A- Aucun
B- Quelques-uns
C- Presque tous
D- Tous

- 24- *As-tu déjà pensé à quitter l'école pour occuper l'emploi que tu as maintenant ou un autre emploi?*
 A- Rarement ou jamais
 B- J'y pense souvent
 C- Je pense sérieusement à le faire
 D- J'attends l'occasion propice
 E- Je ne travaille pas présentement
- 25- *«Je me sens prêt actuellement à aller sur le marché du travail»*
 A- Pas vrai du tout
 B- Très peu vrai
 C- Assez vrai
 D- Tout à fait vrai
- 26- *Est-ce que tu as déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugent pas valables?*
 A- Jamais
 B- Une ou deux fois
 C- Plusieurs fois
 D- Très souvent
- 27- *«Je m'absente, mais je m'absenterais moins souvent si on me payait pour venir à l'école». Dans quelle mesure partages-tu cette opinion?*
 A- Je ne partage pas du tout cette opinion
 B- Je partage très peu cette opinion
 C- Je partage cette opinion
 D- Je partage tout à fait cette opinion
 E- Je m'absente peu ou jamais
- 28- *Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux ou à tes études à la maison?*
 A- Plus de 10 heures par semaine
 B- De 5 à 10 heures par semaine
 C- De 2 à 5 heures par semaine
 D- Environ 1 heure par semaine
 E- Aucun
- 29- *Quel jugement portes-tu sur tes capacités de concentration et d'attention pendant tes cours?*
 A- Très bonnes
 B- Bonnes
 C- Plus ou moins bonnes
- 30- *Depuis les trois dernières années, tes résultats scolaires sont-ils satisfaisants?*
 A- Oui, très satisfaisants
 B- Satisfaisants
 C- J'ai quelques échecs
 D- J'ai beaucoup d'échecs
- 31- *Donnes-tu du temps et des efforts au travail scolaire et à l'étude?*
 A- Oui, régulièrement
 B- Je travaille fort mais je ne réussis pas bien
 C- Je ne donne pas beaucoup de temps à mes études
 D- Jamais

- 32- *Lequel des énoncés suivants te convient le mieux*
- A- En classe, je suis satisfait de moi quand je réalise à la perfection ce qu'on m'a demandé
 - B- En classe je suis satisfait de moi quand je réalise bien ce qu'on m'a demandé
 - C- En classe, j'aime mieux travailler à ma façon plutôt que selon le modèle demandé
 - D- En classe, j'essaie de réaliser ce qu'on me demande mais souvent, je n'y parviens pas; c'est trop difficile ou je ne comprends pas.
- 33- *Quelle attitude as-tu devant une mauvaise note d'examen (un échec)?*
- A- Ça me pousse à travailler plus fort pour réparer mon échec
 - B- Ça me décourage un peu; j'ai de la difficulté à me remettre au travail
 - C- Ça me décourage beaucoup et je songe à abandonner
 - D- Ça me laisse indifférent(e)
- 34- *Selon toi, tes relations avec les professeurs sont -elles :*
- A- Très bonnes
 - B- Bonnes
 - C- Plus ou moins bonnes
 - D- Mauvaises
- 35- *L'année dernière et jusqu'à maintenant (choisis une seule réponse)*
- A- J'ai manqué moins de 30 périodes de cours
 - B- J'ai manqué de 30 à 50 périodes de cours
 - C- J'ai manqué de 50 à 75 périodes de cours
 - D- J'ai manqué plus de 75 périodes de cours
- 36- *Pourquoi fréquentes-tu l'école? (Choisis une seule raison, la plus vraie dans ton cas)*
- A- C'est un endroit que je fréquente parce que j'aime l'étude, parce que je viens chercher des connaissances, pour recevoir les cours et l'éducation nécessaires à la réalisation de mes projets
 - B- Je viens à l'école parce que j'en ai besoin si je veux avoir un emploi intéressant et être heureux plus tard
 - C- C'est un endroit où je viens surtout pour l'ambiance et pour rencontrer des amis
 - D- Je viens à l'école «comme ça» sans me poser de question ou sans trop savoir pourquoi
 - E- Je viens à l'école parce que j'y suis pratiquement forcé par quelqu'un (parents ou autres)

Important : l'énoncé suivant vaut pour les questions 37 à 43

Parmi les individus suivants, quel serait celui qui te ressemble le plus

- 37- A- Une personne qui supporte très bien les règlements et les façons de faire de l'école
- B- Une personne qui supporte assez facilement les règlements et les façons de faire de l'école
- C- Une personne qui supporte difficilement les règlements et les façons de faire de l'école
- D- Une personne qui ne supporte pas du tout les règlements et les façons de faire de l'école
- 38- A- Une personne qui a beaucoup d'amis(es)
- B- Une personne qui a quelques amis(es)
- C- Une personne qui aimerait avoir des amis(es)
- D- Une personne qui est mal à l'aise avec les amis(es) qu'elle a

- 39- A- Une personne qui aime prendre des initiatives
B- Une personne qui aime mieux faire comme les autres
C- Une personne qui aime plutôt ne rien faire
- 40- A- Une personne qui reçoit souvent de l'encouragement pour ce qu'elle a fait
B- Une personne qui reçoit parfois de l'encouragement pour ce qu'elle fait
C- Une personne qui se fait souvent disputer pour ce qu'elle fait
- 41- A- Une personne satisfaite de ce qu'elle est
B- Une personne plus ou moins satisfaite de ce qu'elle est
C- Une personne insatisfaite de ce qu'elle est
- 42- A- Une personne qui a confiance en elle
B- Une personne qui a plus ou moins confiance en elle
C- Une personne qui n'a pas confiance en elle
- 43- A- Une personne à qui on fait confiance
B- Une personne à qui on fait plus ou moins confiance
C- Une personne qu'on prend encore pour un enfant

APPENDICE B

LETTRÉ D'AUTORISATION À COMPLÉTER PAR LES PARENTS

ÉCOLE SECONDAIRE L'ESCALE

Madame, Monsieur,

Un projet d'activité parascolaire a été proposé à votre adolescent, et ce dernier a manifesté le désir d'y participer. Je désire donc ici vous faire part des implications de ce projet sur le vécu scolaire de votre adolescent.

Ainsi, ce projet, qui a reçu l'approbation de la direction de l'Escale s'inscrit dans le cadre de ma maîtrise en Loisir à l'UQTR. L'activité parascolaire en question consiste à organiser une journée d'épreuves à l'intention des étudiants de 3^{ième} secondaire.

La préparation de cette journée se déroulera entre les mois de février à avril, à raison d'environ deux midis par semaine. Soyez également assuré qu'en aucun cas, les étudiants auront l'autorisation de s'absenter de leurs cours pour préparer cette activité. L'implication au sein de cette activité ne devrait donc pas nuire à votre enfant sur le plan scolaire.

En terminant, je vous demande de signer et de retourner, par le biais de votre adolescent, la feuille l'autorisant à participer à cette expérience. Je vous invite également à l'encourager tout au long du projet. Pour plus d'informations, laissez vos coordonnées au secrétariat de l'Escale, et je me ferai un plaisir de vous contacter.

Merci de votre collaboration.

MYRIAM BEAUREGARD

Étudiante, Université du
Québec à Trois-Rivières

GRATIEN LANDRY

Directeur intérimaire
École secondaire L'Escale

APPENDICE C

CALENDRIER DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME «FORT ESCALE»

- 2 février - Rencontre de groupe avec les étudiants identifiés décrocheurs potentiels

- 3-4 février - Inscription des étudiants intéressés à participer au programme

- 7 février - Début du programme, première rencontre du comité «Fort Escalé»
 - Clarification des rôles et des attentes respectives
 (animateur, chercheure, participants)
 - Administration des deux pré-tests

- 8 février - Répartition des étudiants dans les deux sous comités
 1) Programmation des épreuves et achat du matériel
 2) Logistique de la journée, recrutement des participants, recherche de
 commanditaires pour les prix aux gagnants

- 14-15 février - Planification des tâches de chaque comité et échéancier

- 21 février - Réalisation des tâches dans chaque sous comité
 au 12 avril

- 28 février - Journée de loisir dans le cadre de la semaine de relâche (quilles et cinéma)

- 13 avril - Achat du matériel

- 14 avril - Préparation matérielle des épreuves, souper communautaire

- 15 avril - Tenue de l'activité «Fort Escalé» (journée pédagogique)

- 16-18 mai - Administration des post-tests
 - Évaluation de groupe
 - Entrevues individuelles

Fin du programme «Fort Escalé»

APPENDICE D

TRADUCTION FRANÇAISE DU SELF-ESTEEM SCALE (ALAIN)

1- Je pense que je suis une personne de valeur au moins autant que les autres.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

2- Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

3- À tout prendre, je suis porté à croire que je suis un raté.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

4- Je suis capable de faire des choses aussi bien que n'importe qui.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

5- J'ai l'impression que je n'ai pas grand-chose pour lequel être fier.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

6- J'ai une attitude positive envers moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

7- En général, je suis satisfait(e) de moi-même

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

8- Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

9- Parfois, je me sens très utile.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

10- Parfois, je pense que je ne suis pas bon(ne) à grand-chose.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout d'accord

APPENDICE E

VERSION DU SELF-ESTEEM SCALE

UTILISÉE DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE

Pour chaque question, tu dois encrer le choix de réponse de 1 à 4 qui correspond le mieux à ce que tu penses.

CHOIX DE RÉPONSES:

1- ENTIÈREMENT EN DÉSACCORD	2- EN DÉSACCORD	3- D'ACCORD	4- ENTIÈREMENT D'ACCORD
--------------------------------	-----------------	-------------	----------------------------

QUESTIONS:

1- Je pense que je suis une personne qui a autant de valeur que les autres.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

2- Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

3- Je suis porté à croire que je ne vais rien réussir dans la vie.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

4- Je suis capable de faire des choses aussi bien que n'importe qui.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

5- J'ai l'impression de ne rien avoir dont je puisse être fier.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

6- J'ai une attitude positive envers moi-même.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

7- En général, je suis satisfait(e) de moi-même

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

8- Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

9- Parfois, je me sens très utile.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

10- Parfois, je pense que je ne suis pas bon(ne) à grand-chose.

1-	2-	3-	4-
----	----	----	----

APPENDICE F

QUESTIONNAIRE SUR LA PERCEPTION DU MILIEU SCOLAIRE

APPENDICE G

COMMENTAIRES FIGURANT SUR LES RELEVÉS DE NOTES DES ÉLÈVES

Choix de commentaires positifs ou négatifs inscrits par les professeurs sur les relevés de notes

Commentaires positifs:

- Travail, comportement: très bien
- Efforts remarquables, continue
- Apport positif pour le groupe
- Rendement régulier
- Rendement satisfaisant

Commentaires négatifs:

- Travail, comportement: faible
- Rendement irrégulier
- Sois plus discipliné
- Tu es capable de mieux
- Travail supplémentaire demandé
- Absences nombreuses
- Risque d'échec
- Manque d'effort, de travail
- Éprouve des difficultés
- Comportement à améliorer
- Nuit au groupe
- Travaux ou devoirs en retard
- Manque d'attention en classe
- Manque d'organisation
- Élève irrespectueux

APPENDICE H

GRILLE DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE

- 1- Avant «Fort Escalé», est-ce que tu avais déjà participé à des activités parascolaires ?
 - a) Dans l'affirmative, lesquelles? b) Dans la négative, pourquoi ?
- 2- Qu'est-ce qui t'a incité à t'impliquer dans l'activité «Fort Escalé» ?
- 3- As-tu eu l'intention de quitter le programme en cours de route ?
 - a) Dans l'affirmative, pourquoi as-tu décidé de continuer?
- 5- Est-ce que tu crois que ta participation à «Fort Escalé» t'a apporté quelque chose?
 - a) Dans l'affirmative, de quoi s'agit-il?
- 6- Lors de la journée «Fort Escalé», as-tu apprécié que des professeurs s'impliquent dans l'activité?
- 7- Est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs, en général?
- 8- Tes relations avec les professeurs qui ont participé à «Fort Escalé» ont-elles changées suite à l'activité?
- 9- Si je demandais à tes professeurs de me décrire quel genre d'élève tu es en classe, que crois-tu qu'ils me diraient?
- 10- Si un nouvel étudiant te demandait de lui décrire l'école l'Escalé, qu'est-ce que tu lui dirais à propos du climat, des règlements, des activités, du personnel de l'école
- 11- La fin de l'année scolaire approche, comment ça s'est passé cette année?
(Motivation, rendement scolaire, réflexion quant à l'abandon)
- 12- Penses-tu réussir ton année scolaire?
 - a) En cas de redoublement cette année, qu'est-ce que tu penses faire?
- 13- Avec le retour du beau temps, est-ce que ça te donne le goût de t'absenter de tes cours?
- 14- Si l'activité «Fort Escalé» revenait l'année prochaine pour les étudiants de troisième secondaire, qu'est-ce que tu dirais à un étudiant pour l'inciter à y participer?

15- Est-ce que ton implication dans «Fort Escal» t'as donnée de goût de participer à d'autres activités parascolaires l'année prochaine?

a) Dans l'affirmative, lesquelles?

16- As-tu une idée de ce que tu aimerais faire comme travail plus tard?

APPENDICE I

LISTE DES JUGES AYANT PARTICIPÉ À L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

*INTERVENANTS EN DÉCROCHAGE**

DROLET Yvan

Directeur-adjoint par intérim à l'organisation scolaire et à l'enseignement

Polyvalente St-Henri

Montréal

PLANTE Sylvain

Responsable du secteur adolescents

Carrefour communautaire de Rosemont l'Entre-gens

Montréal

POIRIER Sophie

Conseillère en orientation

Cégep de Gaspésie et des îles

Carleton

ROUSSEAU Diane

Psycho-éducatrice

École secondaire De-La-Salle

Trois-Rivières

* Le cinquième intervenant en décrochage préfère garder l'anonymat

ANIMATEURS DE LOISIRS

LUCAS Lise

Coordonnatrice jeunesse

Service des loisirs, des parcs et du développement communautaire
de la ville de Montréal
Montréal

PARENT Louis

Animateur de Vie Étudiante

Polyvalente Benoît-Vachon
Ste-Marie de Beauce

PINE Lina

Stagiaire en récréologie

Polyvalente Benoît-Vachon
Ste-Marie de Beauce

ROBICHAUD Brigitte

Animatrice

Maison de jeunes L'Escampette
Montréal

THIBODEAU Guy

Animateur sportif

École secondaire Hormidas Gamelin
Buckingham

APPENDICE J

GRILLE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

Madame, monsieur,

Tel que convenu lors de notre entretien téléphonique, je vous fais parvenir le programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires, que j'ai élaboré dans le cadre de ma maîtrise. Dans l'espoir de présenter un programme dont la pertinence et le réalisme ne seraient pas remis en cause, il m'est apparu opportun de le faire valider par les intervenants concernés, afin de bonifier le programme au besoin. Vous trouverez donc une grille de validation qui vous permettra de commenter, à l'aide de votre expérience et de vos connaissances, les différentes composantes du programme. Mais en guise d'introduction, une brève synthèse de la démarche ayant conduit à l'élaboration du programme fut effectuée, afin de vous permettre de mieux saisir le rationnel qui est à l'origine de ce programme.

Il est à souligner qu'une quinzaine de personnes ont, comme vous, accepté de participer à la validation de ce programme. Au nombre de ces personnes figurent des intervenants en décrochage, qui furent sollicités en raison de leurs connaissances à l'endroit des décrocheurs potentiels et des modes d'intervention à préconiser auprès de cette clientèle. Par ailleurs, l'expertise des animateurs de vie étudiante relativement au fonctionnement et à l'animation des activités parascolaires sera des plus précieuses. Enfin, des intervenants en maisons de jeunes ont également été approchés, car le modèle d'intervention proposé et la clientèle visée par le programme sont étroitement reliés au vécu de ces organismes.

En terminant, j'apprécierais que vous complétiez et me retourniez la grille de validation du programme d'ici le 15 février 1995. Le programme sera par la suite modifié en fonction de vos commentaires, et je vous ferais ultérieurement parvenir une copie du programme dans sa forme définitive. Soyez assuré de l'importance de votre participation dans le cadre de cette recherche, et recevez mes remerciements les plus sincères.

MYRIAM BEAUREGARD

Étudiante, maîtrise en Loisir, Culture, Tourisme

RECOMMANDATIONS POUR LA VALIDATION DU PROGRAMME

- 1) Effectuer une première lecture afin de saisir le programme dans son ensemble.
- 2) Lors de la seconde lecture, vous serez amené à vous prononcer sur chacun des énoncés du programme en fonction de votre expérience et de vos connaissances. Dans un premier temps, vous devrez **encercler le choix de réponse** qui correspond à votre évaluation de l'énoncé. Les différents choix de réponse sont les suivants:
 - A) Cet énoncé devrait être conservé dans sa forme actuelle.
Je ne vois donc aucune modification à y apporter.
 - B) Cet énoncé devrait être conservé dans le programme, mais je propose que la ou les modification(s) suivante(s) y soient apportée(s):
 - C) Cet énoncé devrait être supprimé du programme pour la ou les raison(s) suivante(s):
 - D) Je ne suis pas en mesure de me prononcer sur cet énoncé.

Si vous avez répondu B ou C, vous devrez par la suite **commentez votre choix** sur les lignes prévues à cet effet. Pour ce qui est des choix A et D, vous n'avez pas à faire de commentaires. À la fin de chaque section, vous pourrez soit faire des **commentaires généraux** sur cette section, soit **suggérer l'ajout d'énoncés** qui viendraient la bonifier. Je vous recommande de conserver cette feuille à portée de vue lorsque vous compléter la grille de validation.

Merci de votre collaboration.

MYRIAM BEAUREGARD

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AXÉ SUR LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

A) CONDITIONS PRÉALABLES À L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

1- ENVIRONNEMENTS POLITIQUE ET SOCIAL FAVORABLES

- 1.1- Prise de conscience par les acteurs sociaux des conséquences du décrochage scolaire.
- 1.2- Volonté gouvernementale à contrer l'abandon scolaire.

2- ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FAVORABLE

- 2.1- Milieu socio-économique défavorisé et/ou taux de décrochage élevé dans l'école.
- 2.2- Volonté des intervenants de l'école (direction, enseignants, professionnels non enseignants) à réduire le décrochage scolaire.
- 2.3- Reconnaissance par les intervenants de l'école des bénéfices procurés par les activités parascolaires, et ce tant au chapitre du développement personnel des étudiants qui y participent, que de l'amélioration de la qualité du milieu de vie de l'école.

B) COMPOSANTES DU PROGRAMME

Les pages qui suivent présentent le but et les objectifs du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires, ainsi que les principales phases composant ledit programme. Il est à souligner qu'un échéancier fictif a été apposé à chaque phase du programme afin de permettre au lecteur de mieux se figurer la durée de chaque phase ainsi que la durée totale du programme.

1- BUT ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

- 1.1- Le but du programme est de réduire la prédisposition au décrochage scolaire du décrocheur potentiel, par le biais d'une implication au sein d'une activité parascolaire.

1.2- Les objectifs visés par la participation du décrocheur potentiel au sein du programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires, sont les suivants:

- a) amélioration de l'estime de soi;
- b) amélioration de la perception du milieu scolaire;
- c) augmentation de la motivation scolaire;
- d) réduction de l'absentéisme scolaire;
- e) augmentation des résultats scolaires,

2- ÉMERGENCE ET ACCEPTATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS

(septembre à novembre 1995)

2.1- ÉMERGENCE DU PROGRAMME

2.1.1- L'initiateur de la démarche devrait être le professionnel en loisir de l'école, car il est certes l'intervenant le plus convaincu de l'efficacité des activités parascolaires pour contrer le décrochage scolaire.

2.2- ACCEPTATION DU PROGRAMME PAR LES ACTEURS

2.2.1- L'initiateur doit obtenir successivement l'appui des acteurs suivants:

- a) la direction de l'école et de la commission scolaire
- b) l'intervenant en décrochage de l'école
- c) les enseignants et les professionnels de l'école

2.2.2- La direction de l'école et les enseignants devront s'engager à ne pas divulguer la finalité réelle du programme, afin d'éviter que "l'étiquette" de décrocheur soit apposée aux étudiants qui s'y impliqueront.

2.2.3- La direction de l'école et les enseignants devront s'engager à valoriser la participation des décrocheurs potentiels au sein du programme.

2.2.4- Les professeurs s'engagent à s'impliquer à différents niveaux et de manière ponctuelle, à l'activité parascolaire qui sera instaurée dans le cadre du programme.

3- FORMULATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

(décembre 1995 à mai 1996)

Phase I du programme (Ségrégation des participants dans une activité parascolaire particulière)

3.1- CLIENTÈLE VISÉE PAR LE PROGRAMME

- 3.1.1- Les étudiants visés par ce programme sont les décrocheurs potentiels de type au coeur de l'adolescence (voir annexe 1). Ces étudiants n'ont pour la plupart jamais été impliqués dans les activités parascolaires de l'école. Nous croyons préférable, à cette étape du programme, de constituer un groupe de décrocheurs potentiels ayant des caractéristiques homogènes, plutôt que de disperser ces étudiants au sein des activités parascolaires régulières de l'école. En effet, les étudiants qui sont activement impliqués dans ces dernières activités, ont des caractéristiques de personnalité et un vécu scolaire qui diffèrent considérablement de ceux des décrocheurs potentiels. Par conséquent, cette distanciation importante entre les deux groupes d'étudiants, pourrait constituer un frein à l'implication des décrocheurs potentiels dans une activité parascolaire régulière de l'école.
- 3.1.2- Le niveau scolaire privilégié pour les fins du programme est le 3^{ième} secondaire. En effet, ce niveau correspond au moment où la crise d'adolescence est à son apogée chez plusieurs jeunes, et par conséquent, où le décrochage s'avère imminent pour les décrocheurs potentiels dits "au coeur de l'adolescence" visés par le programme.

3.2- RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

- 3.2.1- Le recrutement des participants au programme doit être effectué de façon judicieuse, puisque la réussite ou l'échec du programme en dépend. Pour ce faire, le recrutement devra s'effectuer en trois étapes permettant d'identifier les décrocheurs potentiels prioritairement visés par le programme, soit ceux dits "au coeur de l'adolescence":

- a) Consultation des bulletins scolaires afin d'identifier les élèves ayant
 - de bons résultats au primaire;
 - des résultats en secondaire I de plus de 70%, mais diminuant depuis;
 - un taux d'absentéisme en nette augmentation depuis le secondaire I.
- b) Consultation des professeurs afin d'identifier les élèves qui, à leur avis, performent sous leur potentiel.
- c) Rencontre des élèves identifiés par les étapes A et B afin de vérifier leur intérêt à s'impliquer dans le programme. Cette rencontre devrait se dérouler dans un cadre informel (le corridor, les casiers, etc). Le prétexte invoqué par le professionnel en loisir pour approcher les décrocheurs potentiels pourrait être, par exemple, un programme d'éducation au loisir pour les étudiants ne s'étant jamais impliqués dans les activités parascolaires.

3.2.2- Les étudiants qui s'impliqueront dans le programme ne devront en aucun cas être informés de l'identification "décrocheur potentiel" qui leur est apposée pour les fins du programme. Cette identification pourrait, paradoxalement, accélérer le processus du décrochage chez certains étudiants.

3.3- LOGISTIQUE DU PROGRAMME

- 3.3.1- La taille du groupe devra se limiter à 6 à 8 élèves afin de permettre à chaque participant d'être activement impliqué dans l'activité, et pour offrir à chacun un encadrement personnalisé.
- 3.3.2- La durée du programme devra osciller entre 10 à 12 semaines. Un engagement à plus long terme risque d'effrayer les décrocheurs potentiels, qui éprouvent de la difficulté à faire des projets scolaires à moyen ou à long terme.
- 3.3.3- La fréquence du programme est de deux rencontres par semaine. Cette fréquence assure un niveau d'investissement significatif pour l'étudiant, mais sans pour autant le surcharger, ce qui pourrait avoir des répercussions néfastes sur ses résultats scolaires. Il est à souligner que les rencontres devront se tenir sur l'heure des repas ou après les cours, et non pendant certains cours, ceci allant à l'encontre même de la finalité du programme.

- 3.3.4- La période scolaire retenue pour la conduite du programme se situe entre les mois de janvier et de mai, approximativement. En effet, la période hivernale réduit considérablement les possibilités pour les étudiants de passer l'heure du dîner à l'extérieur de l'école, ce qui peut favoriser l'adhésion des décrocheurs potentiels à une activité parascolaire. Enfin, il est permis de croire que la participation des étudiants au programme pourra contribuer à maintenir leur motivation à fréquenter l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire, tout au moins.

3.4- ANIMATION DU PROGRAMME

- 3.4.1- L'animation auprès des décrocheurs potentiels est assumée par le professionnel en loisir de l'école. Cependant, l'intervenant en décrochage agira à titre de personne-ressource relativement aux caractéristiques des décrocheurs potentiels et aux types d'intervention à privilégier auprès de cette clientèle.
- 3.4.2- Le rôle de l'animateur est de favoriser chez chaque participant la motivation, la responsabilisation et la valorisation, en plus de favoriser la cohésion au sein du groupe.
- 3.4.3- Il n'est pas chose facile de recruter les décrocheurs potentiels et de maintenir leur participation tout au long du programme. Il s'avère impératif que l'animateur parvienne à établir et à maintenir un lien de confiance et de complicité avec les participants tout au long du programme.

3.5- TYPE D'ACTIVITÉ PARASCOLAIRE PRIVILÉGIÉ

- 3.5.1- L'activité parascolaire sera choisie par les décrocheurs potentiels, mais elle devra cependant répondre à certaines conditions, c'est-à-dire qu'elle doit permettre de développer des aptitudes, des habiletés et des comportements tels que:
- a) la prise en charge de l'activité par les participants (conception, planification, animation, etc.);
 - b) l'initiative et le sens des responsabilités;
 - c) le déploiement de certains efforts en vue d'atteindre des buts valorisés;
 - d) faire vivre des succès perceptibles aux participants, et qui seront reconnus par l'ensemble de la communauté scolaire;
 - e) favoriser la création d'un sentiment d'appartenance au groupe et à l'école;
 - f) favoriser l'établissement d'une nouvelle relation avec l'ensemble du milieu scolaire (personnel, milieu physique, etc).

- 3.5.2- Dans cette perspective, les activités parascolaires de type culturelles ou socio-culturelles semblent bien placées pour répondre aux conditions énoncées précédemment. Cependant, tout autre type d'activité parascolaire pourra être choisi par les étudiants, en autant que l'activité ne soit pas purement occupationnelle, ce qui ne permettrait pas l'atteinte des conditions énoncées plus haut.
- 3.5.3- Dans le but de rencontrer les trois dernières conditions, il nous apparaît important que l'activité retenue se déroule principalement dans le cadre du milieu scolaire.

4- SUIVI AUPRÈS DES PARTICIPANTS

(mai-juin 1996, septembre 1996-juin 1997)

Dans l'espoir de faire perdurer les bénéfices retirés par la participation dans l'activité parascolaire, un suivi individuel périodique devra être accordé aux participants. Cette période de suivi qui devient effective avec la fin de l'activité parascolaire, se poursuivra, idéalement, tout au long de l'année scolaire suivante. Cependant, ce suivi ne pourra atteindre ses fins si un participant est réfractaire à se soumettre aux rencontres périodiques individuelles prescrites par le programme.

4.1- Suivi de mai à juin 1996

- 4.1.1- Évaluation en groupe de l'activité parascolaire.
- 4.1.2- Dissolution du groupe, car on doit éviter de maintenir les décrocheurs au sein d'un groupe de pairs ayant des valeurs contraires à la poursuite des études.
- 4.1.3- Évaluation individuelle permettant de fixer des aspirations scolaires et de déterminer une activité parascolaire dans laquelle l'étudiant pourra s'impliquer dès le début de l'année scolaire suivante.
- 4.1.4- Valorisation et reconnaissance par la direction de l'implication des décrocheurs potentiels au sein du programme (méritas, etc).

4.2- Suivi de septembre 1996 à juin 1997

Phase II du programme (Intégration des participants au sein d'une activité parascolaire régulière)

- 4.2.1- Choix et implication des décrocheurs potentiels dans une activité parascolaire régulière de l'école, et intégration au sein d'un groupe d'élèves non spécifiquement décrocheurs.
- 4.2.2- Rencontres individuelles périodiques entre l'animateur et les décrocheurs potentiels.
- 4.2.3- Rôles de l'animateur lors des rencontres individuelles: évaluation des forces et faiblesses de l'étudiant en regard des difficultés rencontrées dans l'intégration au sein d'une activité parascolaire régulière, valorisation des succès vécus dans l'activité et dans les matières scolaires, entretenir la motivation à l'endroit de l'activité parascolaire et de la fréquentation scolaire, aider l'étudiant à se fixer des objectifs scolaires et parascolaires réalistes à atteindre.

5- ÉVALUATION DU PROGRAMME

Cette période consiste à mesurer les changements au cours du programme à l'aide de différents instruments (tests, entrevues). L'évaluation permettra en outre, de vérifier si les but et objectifs du programme ont été atteints.

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

- 1- D'après votre expérience et vos connaissances, croyez-vous que ce programme puisse réalistement prévenir le décrochage scolaire chez certains étudiants?
Justifiez votre réponse s.v.p.
- 2- Quelles seraient, selon vous, les obstacles ou les difficultés rencontrés dans votre école pour la mise en place de ce programme?
- 3- L'échéancier proposé à chacune des phases du programme vous semble-t-il réaliste?

- 4- À votre connaissance, est-ce que des activités parascolaires ont déjà été utilisées auprès de décrocheurs potentiels? Si oui, à quel endroit?

Les deux prochaines questions s'adressent aux intervenants en décrochage. Les autres répondants passent directement à la section **Identification du répondant**.

- 5- Est-ce que les tests de prédiction du décrochage (P.A.S, L'école ça m'intéresse?) permettent de distinguer les décrocheurs potentiels de type «au coeur de l'adolescence type» de ceux dits «aux prises avec des difficultés scolaires»? Expliquez
- 6- Selon votre expertise, est-ce que le programme peut s'adresser à d'autres types de décrocheurs potentiels que ceux dits "au coeur de l'adolescence"? Est-ce qu'il devrait être combiné avec d'autres types d'intervention pour être efficace?

IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

Nom:	
Adresse:	
Code postal:	
No. de téléphone:	
Titre de votre poste:	
Formation académique:	

Acceptez-vous que votre nom figure dans des publications ultérieures à titre d'expert ayant validé le programme? Encerclez oui non

RÉFÉRENCES

- Bédard, J. (1988). L'état de la situation au Québec: rapport d'entrevues. In Conseil supérieur de l'éducation, *Deux études sur les activités parascolaires dans les écoles secondaires* (pp.1-57). Québec.
- Berthelot, J. (1992). Les exigences d'une école de la réussite. In CRIRES-FECS (Éds), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp. 77-88). Montréal: Ed. Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. In CRIRES-FECS (Éds), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp. 5-26). Montréal: Ed. Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Cartier, S. & Viau, R. (1995). L'enseignement en Asie est-il aussi inhumain qu'on le dit?. *Vie pédagogique*, 94, 40-43.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Réussir à l'école, réussir l'école*. Ste-Foy.
- Cervantes, L. (1965). *The Dropout: Causes and Cures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Charest, D. (1980). *Prévention de l'abandon prématuré*. Québec: Direction générale des réseaux.
- Cheng, M. & Ziegler, S. (1986). *Moving from Elementary to Secondary School Procedures: Which May Facilitate the Transition Process*, Toronto: Toronto Board of Education, Research section.
- Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. (1991). *Guide à l'intention du moniteur*. Trois-Rivières: Direction Mauricie-Bois-Francs.
- Conseil permanent de la jeunesse. (1992). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil régional du loisir-Québec et Chaudière-Appalaches. (1992). *L'intervention municipale auprès de la clientèle adolescente: des avenues à explorer*. Ste-Foy.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation*. Québec: Direction des communications.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Vivre à l'école secondaire: un printemps d'embâcles et d'espoir*. Québec.
- Cournoyer, M. (1984) *L'école et le décrochage*. Ste-Foy: Institut national de la recherche scientifique.
- Dandurand, P. (1990). (titre de l'article) In F. Dumont, Y. Martin (Éds), *L'éducation 25 ans plus tard! et après?* (pp.37-60) Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Delisle, C. (1988). *La mesure du concept de soi comme outil prédictif d'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Driver, B.L., Brown, P.J. & Peterson, G.L. (1991). *Benefits of Leisure*. Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Epstein, J.L. (1981). *The Quality of school life*. Toronto : Lexington Books.
- Faure, J. (1983). *Qui s'instruit s'enrichit*. Vidéocassette, couleur, 29 min. Montréal : Radio-Québec.
- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. (1975). *L'école abandonnée: rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de dropouts et d'élèves d'écoles secondaires*. Ste-Foy.
- Filion, M. & Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. *Revue québécoise de psychologie*, 14, 1, 123-134.
- Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M. & Sunter, D. (1993). *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa: Gouvernement du Canada, Ressources Humaines et Travail Canada.
- Girard, F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Groupe de travail pour les jeunes (Rapport Bouchard) (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec: Ministère de la Santé et des services sociaux, Direction des communications.

- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What Needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57, 4, 437-466.
- Labranche, L. (1986). *Une étude de validation et de normalisation d'une épreuve de mesure d'estime de soi*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur!*. Montréal, Les Éditions LOGIQUES.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.
- Lebel, D. (1988). État de la situation au Canada et aux États-Unis: revue de littérature. In Conseil supérieur de l'éducation. *Deux études sur les activités parascolaires dans les écoles secondaires* (pp. 1- 64) Québec.
- Lévesque, J. & West W. (1986). *Le décrochage scolaire: une perspective holistique*. Mémoire de maîtrise inédit, Québec: Université Laval.
- Maisonnette, D. (1984). *Les abandons au secondaire: une mesure du phénomène*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Maisonnette, D. (1989). *L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminement scolaires*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals. *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 553-562.
- Ministère d'État à la jeunesse. (1991). *Recherche qualitative sur les décrocheurs : rapport définitif sommaire*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *Faire avancer l'école: l'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1991*. Québec: Direction générale de la recherche et du développement.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991b). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Résumé des plus récentes données disponibles, Québec: Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1986). *Cadre général d'organisation des services complémentaires*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *L'école ça m'intéresse? Questionnaire destiné aux élèves du secondaire*. Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1980). *L'école ça m'intéresse? Instrument pour prédire l'abandon scolaire* (Éd. 1980-81). Québec: Direction des Politiques et des Plans.
- Miron, A. (1993). Décrocher afin de mieux raccrocher... ou afin décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue québécoise de psychologie*, 14, 1, 115-121.
- Moisset J. & Toussaint, P. Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective économique. In CRIRES-FECS (Éds), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp. 38-57). Montréal: Ed. Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Neulinger, J. (1981). *The Psychology of Leisure. Research Approaches of the Study of Leisure* (2e éd.). Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Ouellet, R. & Payeur C. (1992). Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec. In CRIRES-FECS (Éds), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp. 249-260). Montréal: Ed. Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Purkey, W. W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Regroupement des maisons de jeunes du Québec. (1988). *Le cadre de référence sur les pratiques en maison de jeunes*.
- Robinson, J., Shaver, P. & Wrightsman, L. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, Academic Press, inc.
- Roy, G. (1992). Du difficile usage de la statistique en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 1, 1-17.
- Royer, É., Moisan, S., ST-Laurent, L., Giasson, J. & Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton : Princeton University Press.
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57, 2, 101-121.
- Savard, L. (1992). Remettre l'école sur la voie de la réussite. In CRIRES-FECS (Éds), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp. 220-229). Montréal: Ed. Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école des jeunes identifiés à risque de décrochage. In L. Langevin (Éds), *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur!*. (pp. 79-109). Montréal, Les Éditions LOGIQUES.
- Steitz, J.A. & Owen, T.P. (1992) School Activities and Work: Effects on Adolescent Self-Esteem. *Adolescence*, 27, 105, 37-49.
- Terrill, R. & Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir Enquête auprès des décrocheurs et des décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

- Wine, P.W. & Walsh, J. (1980). Self-Concept and Participation in School Activities Reanalysed. *Journal of Educational Psychology*, 72, 2, 161-166.
- Yarworth, J. S. & Gauthier, W. Jr. (1978). Relationship of Student Self-concept and Selected Personal Variables and Participation in School Activities. *Journal of Educational Psychology*, 70, 3, 335-344.